

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE ELEMENTOS DIDÁTICOS

André Malina

Doutor/UERJ/ISERJ/Grupo de Estudos e Pesquisas em Marxismo e Educação

Ângela C. B. de Azevedo

Doutora/Universidade Estácio de Sá/ Grupo de Estudos e Pesquisas em Marxismo e Educação

RESUMO

A didática é um elemento importante no ato de dar aulas, especialmente quando falamos de formação profissional. O presente estudo visa contribuir para construção do fazer pedagógico contínuo, a partir da problematização do estágio supervisionado de alunos em dois últimos períodos da formação de professores em Educação Física para atuação em ambientes formais e não formais. Desse modo, discutimos especialmente o processo de elaboração de relatórios a serem apresentados para conclusão da disciplina.

Palavras-Chave – Didática – Formação de Professores – Estágio Supervisionado

ABSTRACT

The didactics it is an important element in the act of teaching, especially when we talk about professional formation. The current study intends to contribute to the construction of the continuous pedagogical work, from the problem about the supervised trainee of students in the last two terms in the formation of Physical Education professors to the acting in formal and informal situation. In this way, we discuss specially the report elaboration process to be presented to the conclusion of the discipline.

Key - words – Didactics – Professional formation – Supervised trainee

RESUMEN

La didáctica es un elemento importante en el acto de impartir clase, especialmente cuando hablamos de formación profesional. El presente estudio facilita contribuir en la construcción de pedagógico continuo, a partir de la problemática de pasantía supervisada de alumnos en los dos últimos períodos de la formación de profesores en Educación Física para actuar en ambientes formales y no formales. De este modo, discutimos especialmente el proceso de elaboración de informes que serán presentados para la conclusión de la asignatura.

Palabras-Llave – Didáctica – Formación de Profesores – Pasantía Supervisada

INTRODUÇÃO

A didática utilizada nas aulas de Educação Física no ensino superior pode ser considerada uma temática de relevância para discussão na atualidade. A perspectiva para reflexão do professor deve apontar para discussão sobre qual aluno estamos formando; que profissional será esse; qual concepção de sociedade está sendo discutida com o aluno. Quando tratamos da estruturação de uma proposta institucional para a prática de ensino e sua implementação nas aulas dadas, estamos tratando da possibilidade de interação teoria-prática e de sua dialeticidade no processo de formação de professores. Assim, através da disciplina de estágio supervisionado, se evidenciam os subsídios advindos do campo da didática com os elementos fundantes para a prática docente, dependente, entre outros

fatores, da concepção de mundo e, por conseguinte, de educação a ser discutida no processo aluno-professor; ensino-aprendizagem.

No presente artigo, apresentaremos inicialmente um panorama geral das publicações no campo da didática na área da educação e, especificamente na Educação Física. Posteriormente, apresentaremos a proposta da didática na estruturação de uma proposta de estágio supervisionado no curso de Educação Física da Universidade Estácio de Sá. Em seguida, faremos uma apreciação dos problemas e proposições de sua implementação na sala de aula, onde foram elaboradas e discutidas questões relevantes na área, bem como derivadas do processo de participação dos alunos no programa de estágio em ambientes educacionais formais e não-formais.

UM PANORAMA GERAL

O campo da educação é bastante fértil em discussões relacionadas com a didática. Neste campo, encontramos alguns debates e proposições interessantes. Neste sentido, Azzi (2005), discute o trabalho docente, objetivando desenvolver questões teóricas e metodológicas no cotidiano pedagógico. Como professora de Didática e de Prática Pedagógica, defende a construção da autonomia didática do futuro professor como necessária para sua formação. Além disso, acredita que o trabalho docente do professor só pode ser compreendido quando o consideramos (1) dentro do contexto da organização escolar e da organização do modo de produção de época (atualmente o capitalista); (2) como práxis, na qual a relação teoria-prática é caracterizada pela ação-reflexão-ação.

Já Libâneo (2003), vai discutir a docência embutida na reorganização do mundo capitalista, incluindo novas tecnologias. O autor tenta construir o conhecimento sobre o fazer docente a partir do reconhecimento e interação das tecnologias na sala de aula, e o impacto causado ao professor, dadas suas condições de adequação e compreensão desse processo.

Em outro livro, Libâneo (1994) também problematiza e reflete sobre a Didática na atualidade. De forma mais consistente que no seu outro livro apresentado acima, tenta auxiliar o futuro ou atual professor na sua prática, inclusive a partir de elementos técnicos (como planos de aula, formulação de objetivos etc).

Também no sentido propositivo, Perrota (2000) analisa a Didática a partir da apresentação e discussão dos fundamentos para abordá-la. Esse autor, no entanto, recai na discussão dos elementos constitutivos da Didática nas suas perspectivas atuais, analisando e discutindo assim algumas propostas de abordagens técnicas.

Um importante evento para discussão da Didática e da Prática de Ensino é o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Nele, são discutidas questões teóricas e práticas do campo da Didática. Candau (2001) discute o ENDIPE, historicizando-o. A partir disso, discute a Didática em três momentos: os anos 80, 90 e o início do século XXI. Ressalta que nos anos 80 o movimento era de construção de utopias, relacionado ao contexto de redemocratização do país e esgotamento da ditadura militar. Nos anos 90, o tom das discussões eram sobre o impacto do neoliberalismo no país, a globalização e o pretense fim das ideologias. No século XXI, o enfrentamento se dá a partir da crítica pós-moderna à perspectiva crítica propalada nos anos 80. Cabe ressaltar que outros autores também se preocuparam em descrever e analisar o ENDIPE e as questões da Didática e da Prática de Ensino. Dentre eles, citamos Soares (2001), Oliveira (2001) e Monteiro (2001).

Isto posto, desde os anos 80 intelectuais da educação estão discutindo e publicando sobre a Educação e a Didática. Por vezes fazem isso em grupos. O livro *Repensando a Didática* (2005) é um exemplo dessa proposta que reúne a produção de vários autores. Assim, nesta obra Damis (2005) vêm discutindo a inter-relação entre Didática e Ensino;

Veiga (2005) propõe uma retrospectiva histórica da Didática em três períodos (desde 1549). Já na discussão sobre questões mais pontuais, Lopes (2005), a partir de uma perspectiva crítica, analisa o planejamento de ensino; Lima e Castanho (2005) os objetivos da educação; Martins (2005) a seleção e organização de conteúdos; Rays (2005) a metodologia de ensino; Caporalini (2005), o livro didático e seus impactos na sala de aula; Kenski (2005) a avaliação da aprendizagem; e, finalmente, Cunha (2005), a relação professor-aluno. Esse modelo de livro é um dos encaminhamentos que tem sido feitos para a produção do conhecimento na Didática: a organização de livros em um esquema de continuidade na divisão dos artigos.

A formação de professores também é amplamente discutida no campo da educação. Pereira (2000), por exemplo, analisa os cursos de licenciatura e suas repercussões no campo das representações e da questão do poder. Está aí embutida a questão da Didática na luta por um ensino melhor, pois o autor debate centralmente o que os alunos de licenciatura pensam do ensino.

Na Didática, portanto, o que tem sido produzido na educação aponta para uma ampliação do espectro relacional dela com o contexto mais amplo da educação, ao mesmo tempo em que são repensadas questões técnicas de sala de aula. No campo da Educação Física, cabe uma análise sobre como está sendo discutida e proposta a questão da Didática na formação profissional, já que nossa atuação como professores de Educação Física é (ou deveria ser) consubstanciada pelo aporte teórico subsidiado desde esta formação profissional.

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Educação Física, discute-se questões pontuais da área com tangenciamento obrigatório para uma Didática na Educação Física. Podemos notar isso em diferentes publicações. Por exemplo, podemos citar livros organizados (Ferreira Neto 1994; Faria Júnior, 1986; Oliveira, 1987); de autoria (Kunz, 1994); artigos em revistas (Molina e Molina Neto, 2001; Betti e Galvão, 2001; e Devede e Rizzuti, 2001); e trabalhos em congressos (Almeida, 2002; Almeida, 2002; Dias, 2002).

Logo, na área da Educação Física também se discute a didática do professor. A sistematização e discussão da Didática como parte dos conhecimentos da Pedagogia e, portanto, da Educação Física, entretanto, é relativamente recente. Faria Júnior (1969) pode ter sido o primeiro autor a promover tal sistematização. A partir da teoria geral dos sistemas, o autor desenvolve uma abordagem técnica sobre os pressupostos didáticos a serem respeitados pelo professor de Educação Física. Ao longo dos anos posteriores, entretanto, pouco foi produzido com repercussões significativas para o desenvolvimento da Didática na Educação Física. É a alteração da perspectiva, da concepção de Educação Física ocorrida especialmente nos anos 80, que traz impulso a novos estudos em que a Didática é um dos pontos centrais.

Um dos trabalhos mais conhecidos nessa vertente culminou na publicação do livro conhecido como Coletivo de Autores (1992). Nele, alguns dos intelectuais da Educação Física propõem uma concepção de Educação Física Escolar. É discutido e proposto no livro desde os fundamentos da Educação Física até questões específicas - como a formulação de objetivos e a seleção de conteúdos.

Se nos anos 80 era intenso o debate na Educação Física a partir de uma concepção crítica de mundo (Marinho, 2005, Malina, 2005), ao longo da segunda metade dos anos 90 aflora um cientificismo nessa concepção de mundo (Malina, 2005) proposto em diferentes campos de atuação, onde se faz presente a didática. Isto não quer dizer que estivéssemos com a concepção dos anos 60, mas que politizamos menos e cientificizamos mais a

Educação Física, apesar de um contexto fortemente politizado, especialmente a partir da gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC). É recorrente um certo consenso de críticas à gestão do Governo (FHC), particularmente no que tange a educação.

Nesse sentido, podemos observar que o processo didático na Educação Física pode, ainda, sofrer repercussões derivadas de outras questões. Atualmente, verificamos algumas modificações na prática cotidiana do professor decorrentes de políticas públicas na formação de professores, como no caso de novas Diretrizes Curriculares que foram estabelecidas em diferentes campos de atuação. Tais Diretrizes definiram uma diferença básica ao colocar a obrigatoriedade da formação de professores para atuarem com Educação Física nas escolas, diferenciando da formação para atuação em ambientes não escolares. Essa mudança ocorreu a partir do desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução 1/02 e Parecer nº 9/01).

Tais Diretrizes determinaram que a formação em licenciatura oferecida nos cursos de graduação seja distinta, não podendo se confundir com a formação em bacharelado ou a chamada formação 3+1. Desde 2001, portanto, educadores têm se preocupado com o futuro da formação de professores. Aliado a isto, conforme dito anteriormente, vêm-se fortes críticas à gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Presidente da República na época no campo da educação. Cabe ressaltar que no atual Governo, dito popular, que nutria nos educadores grande esperança de mudanças, não tem havido modificações substanciais na direção dada pelo Governo de FHC. Neste Governo foi marcante, por exemplo, a submissão aos organismos multilaterais e a política mundial pautada na proposta neoliberalista, conforme pode ser constatado em diversos autores, como Faria e Palhares (2003); Zibas, Aguiar e Bueno (2002); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Silva Júnior (2002); Shiroma, Moraes e Evangelista; Kuenzer (2002).

Posta esta explanação sobre questões mais amplas relacionadas à Didática, dissertaremos a seguir a respeito de como foi implementado o trabalho de sala de aula no curso de formação de professores na área de Educação Física a partir da didática aplicada na disciplina Estágio Supervisionado, subsidiada pelo conteúdo advindo da própria disciplina. Justifica-se essa ligação da disciplina de didática com a de estágio supervisionado por causa de sua inter-relação, promovendo uma característica de continuidade entre elas. Nessa disciplina, são fundamentais os subsídios adquiridos na disciplina didática. Daí nossa preocupação de estarmos sempre envolvidos na docência em uma, outra ou ambas as disciplinas, buscando uma continuidade no fazer pedagógico.

A DIDÁTICA NA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

A disciplina Estágio Supervisionado era oferecida no curso de Educação Física da Universidade Estácio de Sá nos dois últimos períodos. Dessa forma, o aluno deveria somar 300 horas de estágio curricular, conforme à legislação da época, divididas em 100 horas de campo na área escolar no 7º período e 100 horas na área não escolar no 8º período, sendo o restante da carga horária cumprida em 3 horas semanais dadas e acompanhadas em sala de aula pelo professor supervisor. Quando assumimos essa disciplina Estágio Supervisionado, o primeiro critério pré-determinado para os alunos foi de elaborar um relatório de campo como referência para subsidiar um momento de discussão da aula. Tal relatório deveria ser anexado aos documentos comprobatórios da realização do estágio, que já existiam e eram entregues em forma de relatório final no término de cada período. Embora tenha provocado bastante resistência por parte dos alunos, buscou-se estabelecer parâmetros qualitativos e quantitativos de exigência na elaboração desse relatório de campo, como produzir uma

parte descritiva e uma parte de análise e um número de laudas mínima no total a ser escrito. Nos períodos subseqüentes já foi possível rever os parâmetros inicialmente definidos com base nos subsídios trazidos pelos próprios alunos. Como era obrigatório o cumprimento de 100 horas de carga horária campo, apresentamos o critério ao aluno de elaborar pelo menos uma lauda de relatório por hora cumprida de estágio. Esta proporção de um para um provocou muita resistência, mas ao explicar como isso seria feito a resistência foi sendo superada aos poucos pela maioria.

Assim, procuramos discutir que estávamos buscando estruturar uma proposta em permanente processo de construção, condizente com uma formação em nível superior, sendo o estágio curricular considerado um momento muito importante nesse processo de formação. Ele pode representar um momento de síntese, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. Por isso, precisamos compreender os significados que emergem da prática docente e a elaboração de um relatório, dividido em relatórios diários de cada dia de estágio, poderá contribuir nesse sentido. Este deveria conter: uma introdução a cada dia de estágio, uma descrição detalhada das atividades realizadas diariamente com uma análise destas atividades descritas, seguida de uma pequena conclusão, contendo uma avaliação geral do dia. Com isso, buscamos resolver o problema de relatórios finais confeccionados apressadamente e diluímos o trabalho por semanas e não mais por semestre.

A dificuldade de tempo apresentada pelos alunos na elaboração e digitação desses relatórios foi resolvida atribuindo de 30 até 60 minutos, conforme a quantidade cumprida de carga horária diária, para confecção de um rascunho de relatório semanal no próprio local de estágio, com a observação, a co-participação ou a participação bem recente. Depois, seria necessário somente digitar e melhorar o relatório.

Do ponto de vista do formato, estávamos acertados. Mas, a parte mais difícil ainda estava por vir: como construir um relatório de, por exemplo, observação, para além da descrição simplificada? Este problema foi o primeiro. Com poucas variações, os primeiros relatórios produzidos destacavam algumas atividades dos professores em forma de descrição e uma análise adjetivada e com poucos argumentos consistentes, como: “foi muito legal”; “gostei muito”; “achei meio fraco”. Detectado este problema, buscamos a explicação da necessidade de construirmos argumentos mais consistentes para produzir conclusões coerentes. Daí, que detectamos uma questão mais ou menos óbvia: o conhecimento produzido na formação profissional em Educação Física é dicotomizado, fragmentado e hierarquizado. Os alunos só tinham conhecimentos sistematizados em questões técnico-biológicas que é hegemônica na Educação Física. Dessa forma, procuramos discutir e demonstrar a partir de outros escritos a herança histórica, as questões curriculares, o momento de transição da perspectiva crítica das propostas de Educação Física nos anos 1980 e a manutenção da hegemonia da aptidão física, agora diluída no fitness, na promoção da saúde etc, de nossa formação (Azevedo, 1997, 1999, 2004; Malina, 2005; Azevedo e Malina, 2004 e Malina e Azevedo, 1998). Era necessário contrapor-nos ao conhecimento técnico-biológico, a unilateralidade do conhecimento adquirido, sistematizado e discutido na Universidade, em detrimento de outros conhecimentos, como questões culturais; políticas; disciplinares e teórico-metodológicas que dariam consistência na formação e atuação docente dos alunos.

Neste sentido, partimos do próprio conhecimento técnico-biológico dos alunos para que eles analisassem o local de estágio e as aulas observadas; e assim confeccionassem o relatório semanal. Por outro lado, nas aulas procurávamos mostrar os limites de uma observação pelo viés técnico-biológico a partir das situações concretas vivenciadas pelos próprios alunos do estabelecimento de estágio.

Algumas atividades que normalmente não contariam como estágio foram desdobradas como parte integrante dele e passível de análise por parte do estagiário, tais como vivenciar o horário de recreio da escola (para quem estagiava no ambiente formal) - seja na sala dos professores, seja merendando ou conversando com funcionários. Cabe nas atividades de estágio formal e não formal explorar os espaços, conversar com funcionários, especialmente os considerados subalternos (faxineiros, por exemplo). O propósito era ter a noção ampliada do local e das atividades de um trabalhador na educação em ambientes formais e não-formais. Na visão dos alunos, inicialmente era interessante, pois tais atividades contavam como tempo para cumprimento do número obrigatório de horas-estágio e, posteriormente, com o trabalho de sala de aula e a vivência *in loco*, passava a ser mais perceptível as angústias e alegrias; problemas e atribuições; enfim, o concreto se revelava.

Outra atividade considerada chave para o entendimento do aluno para além de questões técnico-biológicas eram as atividades complementares. Eram quaisquer atividades propostas pela turma, escola, estabelecimento, diferente daquelas atividades-fim ao qual estavam vinculados. Entravam neste rol, festas, passeios, torneios etc. Inicialmente, os alunos enxergavam tais atividades como um aluno do estabelecimento. Com o passar dos dias, buscávamos conscientizá-los de que não estavam ali como meros espectadores ou para usufruir de uma festa. Estavam trabalhando. Poderiam até sentir prazer na atividade, mas era trabalho.

A grande questão era sensibilizar o aluno para questões até então não refletidas. A categoria da indignação era constantemente trabalhada, para que o aluno não naturalizasse, por exemplo, a sociedade de classes. Não é natural que carros tenham um teto e homens durmam ao relento; assim como não é natural que joguemos fora comida e tenham pessoas passando fome. Estes fatos são produções do sistema. Claro, o sistema é feito por pessoas, e também só é transformado por pessoas, na ação das pessoas.

Na disciplina, no entanto, eventualmente tínhamos atritos, pois os alunos não entendiam o que era para ser feito. Como o planejamento era coletivo, havia uma auto-responsabilização, mas seu cumprimento, no entanto, muitas vezes era dificultado com os problemas normais de alunos trabalhadores (quase todos), visivelmente explorados por trabalhos sem carteira assinada, ou com carteira assinada com um valor ínfimo. Enfim, problemas inerentes ao nosso sistema sócio-político e econômico (para nos localizarmos: democracia burguesa, capitalista e, atualmente, neoliberal) e, particularmente da nossa profissão. Quase todos se mostravam revoltados com o descaso do sistema CONFEF/CREF, mas de forma confusa, e relatavam casos bastante instigantes, mas mais produtivos em outros espaços de ação e de estudo que não o presente trabalho.

Na confecção do relatório semanal, os alunos de um modo geral iniciavam produzindo relatórios com base na “objetividade” pretensa pela sua formação técnico-biológica. Como poderíamos fazer com alunos que tem um saber por vezes atrapalhado pela própria formação que nós produzimos? Alunos que consideram o auge da criatividade uma aula com estafetas ou o carisma de um *personal trainer* o mais importante do ofício de professor? É interessante ver que ao desobstaculizarmos o pensamento do aluno, este tem mais produtividade, carisma e criatividade. Não parece ser uma questão de lutarmos pela desescolarização, mas de repensarmos a formação do professor.

Era freqüente surgirem críticas ao professor observado. Em parte isto ocorria pela percepção do aluno de que era o que nós “queríamos ouvir”. Em parte era o que achavam das aulas observadas. Com essas informações, a questão mais recorrente era propor reflexões e autocríticas: “o professor de escola joga uma bola para os alunos e não dá aula”. Não é uma crítica nova. Será que este professor não criticava os professores anteriores? Será que estes alunos não reproduzirão este mesmo “fazer pedagógico”?

Tais questionamentos eram entremeados com pressupostos teóricos disciplinares e teórico-metodológicos, advindos especialmente da didática, sobre questões que permeiam o cotidiano da atividade docente, objetivando dar uma fundamentação mínima ao aluno para análise e significados construídos. Assim, promoviam-se leituras dirigidas e discussões apoiadas em obras como: Marinho (2005), Freire (1996), Soares et alli (1992). Além disso, eram recomendadas algumas bibliografias ou conversas com professores da própria Universidade, mais afeitos às discussões por nós propostas.

Isto posto, com o passar dos semestres, buscamos promover a relação teoria-prática na orientação da elaboração dos relatórios de campo à luz das referências que iriam além dos pressupostos técnico-biológicos presentes no pensamento dos alunos. Como fazer isso? Paralelamente ao dado suporte teórico já delineado, a saída encontrada foi promover um deslocamento do eixo técnico-biológico para questões sócio-filosóficas, pedagógicas, históricas, psicológicas etc na elaboração desses relatórios. Inicialmente o aluno produziria um relatório somente com o formato definido, mas sem nenhum aporte teórico. Em seguida, introduzimos a capacidade de aplicação de uma base teórica informativa para análise da atividade ou estabelecimento escolhido. Tal base teórica poderia ser escolhida pelo próprio aluno que, em geral, optava pela análise com base na fisiologia ou na biomecânica, seja referente ao estágio realizado em escolas, clubes ou academias. Quando começava a ficar aprofundado e repetitivo, procurávamos mostrar outras referências teóricas para analisar o estágio. A forma de aplicação já estava exercitada através do conhecimento previamente existente, de cunho técnico-biológico. Apresentávamos então um rol de disciplinas possíveis de se constituírem como referencial teórico de análise. O conhecimento de cunho técnico-biológico era assim substituído como uma referência primária de análise. Os alunos teriam que escolher outras disciplinas para produzirem suas análises. Com isso, os alunos buscavam cadernos antigos de disciplinas que não haviam dado a devida importância; conversavam com professores dessas disciplinas e até de outros cursos; traziam livros com tais referenciais. Algumas disciplinas propostas eram a Filosofia; a Psicologia; a Didática com referências de estudo apoiadas na Pedagogia.

Nesse momento, podia-se notar um crescimento, uma compreensão da importância, da unicidade entre teoria e prática na sua formação e atuação profissional. Estávamos na parte qualitativa da disciplina, limitados pelo tempo nas possibilidades de avançarmos na ampliação dos significados construídos, tendo em vista o final do semestre.

O contexto ora exposto pode ser observado na maioria dos relatórios finais produzidos por nossos alunos, na disciplina Estágio Supervisionado, do Curso de Educação Física do Campus Rebouças da Universidade Estácio de Sá, especialmente no ano de 2005.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A questão da didática de um professor em sala de aula perpassa a questão da Didática. Contraditoriamente, nossa formação não privilegia este espaço de discussão, reduzindo-a a técnicas estabelecidas e prontas para serem consumidas e reproduzidas. Isto não é novo na área da Educação Física, e faz parte de nossa herança histórica e de sua caracterização como educação. Como uma prática social, a Educação Física necessita de conhecimentos de bases teóricas informativas de outras áreas, para subsidiar os trabalhos produzidos. Isto não quer dizer, no entanto, que sejamos menores ou menos importantes do que outras áreas.

No presente trabalho, procuramos demonstrar algumas possibilidades de ultrapassarmos as questões técnico-biológicas nas análises e no exercício da docência produzido pela disciplina estágio supervisionado. Inicialmente produzimos uma formatação adequada à legislação em vigor e, em relação aos alunos, ao quantitativo de horas a serem dadas e cumpridas. Ao mesmo tempo, como não conseguiríamos

supervisionar o estágio de todos, esta também era uma estratégia de controle, pois semanalmente discutíamos pelo menos alguns relatórios ou situações de estágios vivenciadas pelos alunos. Ao mesmo tempo, as decisões de como adotar os critérios eram, em sua maioria, coletivas.

Outro ponto a ser destacado é o aporte teórico-prático necessário para os debates em sala. São recorrentes questões práticas nas quais o conhecimento da Didática é importante. Neste sentido, é relevante notar a necessidade do professor da disciplina conhecer o “chão da escola”. Ter trabalhado na docência em diferentes espaços de atuação. Esta vivência manifesta-se nas discussões em sala.

Outra questão importante é o caráter indispensável do conhecimento das bases técnico-biológicas da Educação Física. Conhecimentos de anatomia, fisiologia do esforço, entre outros, são importantes. Sua exacerbação e mitificação, no entanto, deve ser combatida. Não podemos reduzir a docência do professor de Educação Física às questões técnico-biológicas.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 35-60.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. **Diário Oficial**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9/2001, **Diário Oficial**, 18 de janeiro de 2002.

CANDAU, V. M. A. Didática Hoje: uma agenda de trabalho. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 149-160.

CAPORALINI, M. B. S. C. Na Dinâmica Interna da Sala de Aula. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 109-134.

CUNHA, M. I. da. A Relação Professor-Aluno. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 149-159.

DAMIS, O. T. Didática e Ensino: relações e pressupostos. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 13-32.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA JÚNIOR, A. G. de (Coord.). **Fundamentos Pedagógicos – Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985, Vol. 1.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Didática de Educação Física: formulação de objetivos**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1969.

FERREIRA NETO, A. (Org.) **Educação Física: ensino e realidade**. Vitória: CEFD/UFES, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.) **Educação Escolar: estrutura, políticas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

KENSKI, V. M.. Repensando a Avaliação da Aprendizagem. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 135-148.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- LIMA, M. E.; CASTANHO, M. Os Objetivos da Educação. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 65-74.
- LOPES, A. O. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica de Educação. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 55-64.
- MARINHO, V. **Consenso e Conflito: Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Shape, 2005
- MARTINS, P. L. O. Conteúdos Escolares: a quem compete a seleção e a organização. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 75-92.
- MONTEIRO, A. M. Da Didática em Questão às Questões da Didática. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 187-197.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 Anos de ENDIPE. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 161-176.
- OLIVEIRA, V. M. de (Coord.). **Fundamentos Pedagógicos – Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987, Vol. 2.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERROTA, M. P. V. **Novos Fundamentos para uma Didática Crítica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- RAYS, O. A. Metodologia do Ensino: cultura do caminho contextualizado. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 93-108.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SOARES, C. L. *et alli*. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, M. 20 Anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2005, 33-54.
- ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. da S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002.

Endereço: Avenida Sernambetiba, 6600/804 Barra da Tijuca, Rio de Janeiro-RJ

andremalina@yahoo.com.br

angelaestagio@yahoo.com.br