

ARTIGOS

O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?

Cláudio Lúcio Mendes
Paola Luzia Gomes Prudente

RESUMO: Neste artigo, tivemos como objetivo explicitar como são interpretadas – no currículo dos cursos superiores de Educação Física da região Centro-oeste de Minas – as normatizações constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores do Conselho Nacional de Educação. Metodologicamente trabalhamos com: análises documentais (para a compreensão dos momentos que marcaram a trajetória dos cursos de Educação Física das referidas instituições) e entrevistas semiestruturadas (com o fim de captar atitudes, valores e opiniões dos entrevistados). Ao longo das análises, observamos a necessidade de mais pesquisas que abordem essas discussões, pois as interpretações das diretrizes, muitas vezes, passam por um desconhecimento da normatização e se baseiam em noções do senso comum circulantes na Educação Física. Concluímos que os processos de reestruturação curricular foram significativos momentos de disputas políticas que vão além do senso comum, mas não escapam de visões do senso comum.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Educação Física, Currículo.

INTRODUÇÃO

Tivemos como objetivo neste texto explicitar como são interpretadas – no currículo dos cursos superiores de Educação Física da região Centro-Oeste de Minas – as normatizações constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores do Conselho Nacional de Educação (CNE). De certa maneira em consequência a isso, comparamos como esses mesmos cursos entendem as modalidades licenciatura e graduação/bacharelado¹ e seus respectivos currículos em relação à duração, à carga horária, à prática como componente curricular, às atividades acadêmicas científicas culturais e ao estágio supervisionado propostos em cada curso investigado.

Vale frisar que o contexto da formação inicial no campo da Educação Física vem sendo discutido com alguma simplicidade, como se os problemas dessa temática já estivessem resolvidos (REZER; NASCIMENTO, 2007). Entretanto, sabemos que essa discussão sobre a formação de professores está longe de ser esgotada e, ao repensá-la, obrigatoriamente devemos rever os currículos dos cursos de Educação Física. Em nossas reflexões, partimos do princípio que os currículos têm sido construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias.

No desenvolvimento deste artigo, primeiramente apontamos os aspectos metodológicos que empregamos para realizar a pesquisa. A seguir, descrevendo alguns trechos das entrevistas realizadas e os problematizando à luz das discussões levantadas, apresentamos nossas análises. Finalizando, trazemos nossas considerações finais.

METODOLOGIA

A fim de atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa e descritiva. A pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de se programar a execução da pesquisa, cuja eficácia dependerá da participação ativa dos envolvidos na investigação. Metodologicamente buscamos “descrever [...] os fatos e fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110) da realidade estudada.

Foram entrevistados os coordenadores dos cinco cursos de Educação Física da região estudada, buscando identificar quais são suas interpretações sobre as DCN do CNE nos respectivos cursos. Dos cinco coordenadores, apenas um era do sexo feminino. O tempo de coordenação dos mesmos variava de um a três anos. Todos os coordenadores eram formados em Educação Física, sendo um com a titulação de doutor, dois mestres e dois especialistas. Vale ressaltar que, como procedimento ético, durante a apresentação e interpretação dos resultados, os nomes das instituições e dos entrevistados foram preservados, optando-se simplesmente por denominá-los como: instituição 1, instituição 2, coordenador 1, coordenador 2 e assim sucessivamente.

Além disso, tomamos contato com as propostas curriculares de cada instituição, realizando análises documentais sobre elas. Em nossas investigações, relacionamos aspectos como duração, carga horária, prática como componente curricular, atividades acadêmicas científicas culturais e estágio supervisionado propostos em cada curso investigado. Tratamos desses aspectos por acreditarmos que eles são centrais para a formação inicial de professores que buscamos discutir.

Como instrumento para a abordagem dos dados, utilizamos as análises documentais, investigando os documentos normativos que desencadearam as reformas dos currículos da Educação Física. A análise

documental é fonte estável e rica que pode ser consultada várias vezes, constituindo uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LUDKE; ANDRÉ, 1988). A investigação foi feita em documentos como Leis, regulamentos, normas, decretos, pareceres e relatórios institucionais, procurando identificar informações factuais nos documentos, considerando-se as questões de interesse.

Trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, considerando que apreendem melhor a realidade vivenciada pelos participantes. Nesse tipo de entrevista, tínhamos um roteiro de perguntas, no qual incluímos outras questões ao longo da entrevista, de acordo com as respostas obtidas. A entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de perguntas-guia, relativamente abertas, proporcionando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o assunto tratado, sem deixar de aprofundar os pontos de interesse da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1988). Esse tipo de entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

Em síntese, a análise documental serviu de suporte para a compreensão dos momentos que marcaram a trajetória dos cursos de Educação Física das referidas instituições. Por sua vez, as entrevistas não tiveram como fim comprovar os dados coletados, mas captar atitudes, valores e opiniões dos entrevistados. Por último, a organização das informações coletadas serviu para resumir os dados, de forma que possibilitaram o fornecimento de respostas ao objetivo proposto para investigação.

NOVAS NORMAS E VELHOS VÍCIOS

A formação inicial obrigatoriamente tem que se basear nas Leis e nas diretrizes do CNE para cada curso de formação. Cabe ressaltar que cada instituição de ensino superior dá uma interpretação diferenciada para tais diretrizes. Por isso, reafirmamos que as reflexões aqui levantadas nos levam a discutir e a problematizar cada interpretação na elaboração dos currículos dos cursos analisados.

Inicialmente, começaremos a reflexão em torno da duração e da carga horária para o curso superior de Educação Física – nas modalidades de licenciatura e graduação/bacharelado–, sendo a sua definição objeto de pareceres e de resoluções específicos da Câmara de Educação Superior. Para melhor entendimento, em um primeiro momento, faremos uma breve discussão do conceito de duração e carga horária na normatização em vigor.

A duração seria o tempo percorrido do início ao término de um curso superior, podendo ser contada por anos letivos, por dias de trabalho escolar efetivado ou pela combinação desses fatores (BRASIL, 2001a). Na mesma direção, a carga horária, indispensável para a integralização dos currículos, não está mais fixada à determinação de currículos mínimos para cada curso. A carga horária se dá referente ao número de horas de atividades científico-acadêmicas, número esse proclamado na legislação e em normatizações do CNE, para ser cumprida pelas instituições de ensino superior, a fim de satisfazer um dos requisitos básicos para a validação de um diploma.

Em um primeiro momento vamos nos ater à carga horária da modalidade licenciatura, firmada na Resolução CNE/CP 2 de 2002. Nos cursos de formação de professores – incluindo a licenciatura em Educação Física – a carga horária deve ser integralizada em no mínimo 2.800 horas, com um tempo de integralização mínimo de três anos. Nesse tempo, a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 horas de PCC, que devem ser vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ocorrerem desde o início

da segunda metade do curso; 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002a).

Em relação ao curso de graduação plena em Educação Física, na modalidade graduação/bacharelado, importa registrar que ela não está sujeita à normatização proposta na resolução relacionada acima. Ao longo do biênio 2003/2004 ocorreu, no âmbito do CNE, a discussão do tema, contemplando audiências públicas e consultas à sociedade, culminando na aprovação da Resolução CNE/CES 4/2009 que institui a carga horária dos cursos de graduação plena em Educação Física, na modalidade graduação/bacharelado, em no mínimo 3.200 horas, com um tempo de integralização mínimo de quatro anos. Os estágios e as atividades complementares não deverão exceder a 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

Especificamente, nos cursos analisados, a duração (tempo de integralização) e a carga horária estão de acordo com a nova legislação, como pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 1 – Dados referentes à opção de modalidade, duração e carga horária dos cursos pesquisados

Instituição de Ensino	Opção de modalidade	Duração – tempo de integralização	Carga Horária
Instituição 1	Licenciatura	3 anos	3.052 horas
Instituição 2	Licenciatura	3 anos	3.088 horas
Instituição 3	Licenciatura	3 anos	3.360 horas
Instituição 4	Licenciatura	3 anos	2.844 horas
Instituição 5	Sem definição-previsão de Licenciatura e Bacharelado	Previsão – 4 anos e meio	Previsão 3.600 horas

A maioria dos cursos pesquisados (quatro instituições) tem como modalidade oferecida a licenciatura, no regime semestral, atendendo às especificações da Resolução CNE/CP 2 de 2002. Dessas, apenas a instituição 5 prevê a criação do bacharelado. Em relação ao tempo de integralização, a duração do curso em quatro instituições é de três anos, diferindo apenas a carga horária – na instituição 1 temos 3.052 horas, na instituição 2 temos 3.088 horas; na instituição 3, 3.360 horas e na instituição 4, 2.844 horas. Já em relação à instituição 5, não se tem a carga horária definida, mas apenas previsões para as duas habilitações, sendo isso evidenciado na seguinte prática discursiva do coordenador 5:

A nossa opção foi fazer durante sete períodos a formação para licenciatura contendo disciplinas comuns às duas modalidades. Depois disso, fazer a opção por mais dois períodos, para a graduação, com disciplinas exclusivas da graduação. Segundo a Lei, nada impede desse jeito, mas também não está explícito na Lei que a gente possa fazer desse jeito. Isso será feito dentro do plano político pedagógico. Nós faremos dois planos políticos pedagógicos ou mesmo um só que atenda aos dois. O correto é fazer dois planos, constando em cada um qual a carga horária e quais as disciplinas de cada formação. Aí, com certeza, a gente consegue fazer essa junção de currículos (C5).

É imprescindível discutirmos sobre essa prática discursiva, partindo do pressuposto que a legislação está sendo recontextualizada por esse coordenador. Sua fala demonstra uma forma diferenciada de se interpretar a legislação, muito próxima ao que acontecia na vigência da resolução passada (Resolução CFE 03/87), principalmente quando o entrevistado cita a junção de currículos.

Outro aspecto polêmico, tanto na licenciatura quanto na graduação/bacharelado, é a Prática como Componente Curricular (PCC). Na licenciatura, ela já está regulamentada em 400 horas que deverão ser vivenciadas ao longo do curso, segundo a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b). Além disso, a Resolução CNE/CP 1/2002 orienta, em seu artigo 12, parágrafo primeiro, que a PCC não poderá ficar restrita a um espaço isolado, ou mesmo reduzida ao estágio, deixando-a desarticulada do restante do curso.

A PCC deverá ter tempo e espaço curriculares específicos, transcendendo o estágio, tendo como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar. Ela deverá estar presente não apenas nas disciplinas pedagógicas, mas no interior de todos os campos e disciplinas que constituírem os componentes curriculares da formação (BRASIL, 2002a).

Da mesma forma, podemos encontrar na Resolução do CNE/CES nº 7/2004, referente à graduação/bacharelado, orientações sobre a PCC. Essa deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (BRASIL, 2004a).

As informações acima são encontradas na normatização sobre a PCC, tanto para licenciatura quanto para a graduação/bacharelado. Mas um dos objetivos desse trabalho é entender qual o reflexo da interpretação dessa prática nos currículos dos cursos de Educação Física da região Centro-Oeste de Minas. Nas próximas linhas, analisaremos as explicações dadas pelos coordenadores dos respectivos cursos sobre o tema.

A PCC é uma disciplina dentro do curso de Educação Física. Essa prática é uma disciplina com uma carga horária, normalmente, de 72hs em cada semestre. Nos três primeiros semestres quem a dá é uma pedagoga, para que os alunos tenham total conhecimento de como funciona uma escola. Já nos 4º, 5º e 6º períodos entram os profissionais de Educação Física. No 4º período, uma passagem sobre a prática da Educação Física infantil, no 5º período, uma sobre o ensino fundamental e no 6º período sobre o ensino médio. Todos os períodos têm essa prática. O que está acontecendo é que estamos utilizando essa disciplina para suprir uma defasagem curricular. No semestre passado nós tivemos pouquíssimas aulas na 6ª feira – teoria e prática do Handebol – então, o professor está reforçando um pouco mais o conteúdo, este semestre, na disciplina de prática de ensino (C4).

Como pode ser observado na prática discursiva do coordenador da instituição 4, a PCC é uma disciplina do curso de formação de professores de Educação Física – licenciatura – chamada de prática de ensino. Como nos mostra a passagem acima, os professores que não conseguem cumprir o conteúdo estabelecido para aquele semestre em sua disciplina utilizam-se da PCC para suprir as defasagens do conteúdo no semestre seguinte.

Outra concepção de PCC fica explicitada na prática discursiva do coordenador 2. A instituição 2, que também optou por um curso de formação de professores, recontextualiza a temática PCC com uma concepção restrita ao estágio, como pode ser evidenciado na passagem abaixo:

A PCC é uma oportunidade de o aluno primeiro observar para depois atuar. Entendemos como se fosse um laboratório. Como não temos uma escola para a gente atuar, diluimos isso nas escolas da cidade. O que acontece é que também existem atuações fora dos campos de estágio, em alguns eventos da cidade. Mas, o que sobressai na PCC é o estágio que eles têm que cumprir e provar que fizeram (C2).

Os Pareceres CNE/CP 28 e CNE/CP 09 de 2001 – que fundamentaram as Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 2002 – discutem a PCC no contexto da formação de professores da educação básica. Nesses documentos, tanto a prática como o estágio são momentos para se trabalhar a reflexão sobre a atividade profissional. Entretanto, a prática não deve estar reduzida a um espaço isolado, nem reduzida ao estágio. Nessa perspectiva, os cursos de formação devem prever situações didáticas que promovam para os alunos o uso dos conhecimentos que adquiriram, mobilizando outros nos mais diversos tempos e espaços curriculares (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

Enquanto a instituição 2 entende a PCC como uma atividade sobreposta ao estágio, a instituição 5, apesar de não ter definida a sua opção de formação, interpreta a PCC como a parte prática das disciplinas específicas do curso de Educação Física. Essa carga horária prática, segundo o coordenador 5, deverá ser explicitada pelo próprio professor no seu plano de ensino. Ou seja, todas as disciplinas com atividades práticas como futebol, basquetebol etc. deverão especificar a carga horária prática como PCC. Nesse sentido, essa instituição de ensino, ao interpretar a PCC como a prática relacionada aos fundamentos técnicos científicos de uma determinada área de conhecimento, sobrepõe a carga horária da mesma às atividades práticas das disciplinas convencionais, como fica explicitado na passagem abaixo:

Cada professor vai ficar no novo currículo responsável por determinar quantas horas ele vai ter de atividades práticas como componente curricular, constando no seu plano pedagógico. Hoje eu calculei e ficaria mais de 500 horas, e o que a lei exige são 400 horas. Então, dá tranquilamente. Isso sem contar algumas outras disciplinas que têm atividades que são eminentemente práticas como: biologia, anatomia quando acontecem em laboratório (C5).

Essa forma de recontextualização da legislação vai contra o que foi explicado no Parecer CNE/CES 15/2005. Nele, o relator explicita que a prática das disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnicos científicos, próprios da área de conhecimento em que se faz a formação, não pode ser computada como carga horária de PCC (BRASIL, 2005). Para a prática propriamente dita, deverão ser criadas novas disciplinas ou adequar às disciplinas existentes, dentro das possibilidades de cada instituição. Abaixo temos, dentro do âmbito pesquisado, duas instituições de ensino que buscaram essa adequação:

A prática de formação são 400 horas. Só que ela não sobrepõe as demais horas, pois se a carga horária é utilizada para uma atividade, não poderá ser utilizada em outra. Ela é distribuída dentro da própria carga horária de algumas disciplinas. Você vai ver na nossa grade curricular que temos a distribuição da prática como conteúdo, separada da distribuição da prática de formação (C3).

A prática de ensino é uma disciplina que está presente na matriz curricular em todos os períodos. Desde o primeiro até o último período. O que nos facilitou o entendimento foi a cultura de licenciatura que a instituição tem. Sabemos que a prática de ensino é fundamental, essencial e diferente do estágio e da aula prática. Esse é o entendimento que tem que permear todo o curso, desde o primeiro período, todos os professores devem ter uma abordagem na sua disciplina separado da sua carga horária normal (C1).

Várias concepções de PCC no curso de Educação Física foram explicitadas, nas diversas interpretações dadas pelas instituições de ensino da região Centro-oeste de Minas. Mas cabe ressaltar, pela normatização vigente, que a PCC é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimento ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício profissional. Portanto, por meio dessas atividades, deve ser colocado em prática todo conhecimento, competências e habilidades alcançados nas mais diversas vivências formativas que constituem o currículo do curso de Educação Física.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado na organização curricular dos cursos pesquisados são as horas de Atividade Acadêmica Científica Cultural, exigidas e justificadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001, não podendo contar com menos de 200 horas nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001b). Vale ressaltar que tais atividades poderão ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora dele e os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento devem ser definidos em regulamento próprio da instituição.

Sendo assim, cabe às instituições de ensino enriquecer a carga horária, ampliando as dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente. Esse enriquecimento do processo formativo pode ser feito por meio das Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (licenciatura) ou das Atividades Complementares (graduação/bacharelado), que incluem seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, cursos realizados em áreas e campos afins, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e relatórios de pesquisas (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2004a).

Nas instituições de ensino pesquisadas encontramos as mais diversas formas de organização dessas atividades. Por exemplo, na instituição 4, o aluno deve cumprir 216 horas, não podendo realizar mais de 20 horas em uma determinada atividade. Para isso, utiliza-se uma tabela de conversão de tais horas e uma pasta de acompanhamento do aluno – controlada pelo professor de estágio. Essas horas poderão ser realizadas tanto dentro da instituição quanto fora.

De forma similar, a instituição 3 também utiliza uma tabela de conversão. Entretanto, o aluno deverá cumprir apenas 200 horas e essa tabela servirá para determinar quais as atividades são adequadas para esse cumprimento. Nessa instituição é pré-estabelecido um número máximo de horas em que o aluno deverá cumprir por atividade, sendo o mesmo responsável pela comprovação dessas horas. As atividades variam desde extensão e pesquisa até participação em representação estudantil e curso de formação geral, como informática e línguas. A declaração sobre essas atividades deverá ser entregue ao coordenador constando o período, a carga horária e a função exercida. Nessa instituição acredita-se que ao controlar o número de horas máximas permitidas em cada atividade, estar-se-á contribuindo para uma formação mais crítica.

Fazemos uma tabulação dessas atividades, determinando quais são adequadas para esse cumprimento. Para ter um leque amplo, nós determinamos o número de horas máximas para cada atividade. Nós temos alunos que atuam na academia, ficam dois meses e já cumpriram. Portanto, queremos que tenham uma diversidade maior (C3).

Já nas Instituições 1 e 5, o aluno também deverá cumprir 200 horas ao longo do curso, podendo ser dentro ou fora da instituição. Ao contrário das duas instituições acima, essas atividades não são pré-determinadas e o aluno poderá cumprir em qualquer espaço que tenha relação com a sua formação. Entretanto, há uma iniciativa de promover eventos, dentro da própria instituição, que oportunizem uma vivência dessas horas em atividades próprias do campo, como pode ser observado na seguinte prática discursiva abaixo:

Na própria Lei estão definidas as atividades que podem ser acrescentadas, até mesmo um cinema, um teatro. Mas isso aí a gente, pode dizer entre aspas, até esconde, porque queremos que sejam atividades mais profundas como uma boa palestra, uma boa atividade extra, um campeonato brasileiro. Então, nós estamos incentivando que tenham atividades restritas à nossa (C5).

Ao contrário dos outros coordenadores, o coordenador 2 não demonstrou muito conhecimento em relação à organização dessas atividades. Inclusive, durante a entrevista, não soube diferenciar a PCC, das Atividades Acadêmicas Científicas Culturais / Atividades Complementares e muito menos do Estágio. Essa atitude dificulta uma descrição detalhada de como isso é feito na instituição.

Ao observarmos essas recontextualizações, constatamos que também o currículo de formação nunca é neutro. Ele não pode “[...] ser visto como uma listagem de conteúdos planejados para serem cumpridos durante uma determinada etapa do tempo escolar ou somente como uma proposta de grade curricular apresentada pelo poder público” (MENDES, 2005, p. 39). Nessas circunstâncias, buscamos entender o currículo de formação como um artefato social e cultural, construído historicamente em meio a processos de mudanças e transformações relacionadas às “formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8). As interpretações e significações em torno dos componentes acima descritos expressam tais especificidades e contingências relacionadas aos currículos de formação inicial. Como veremos abaixo, não são as únicas, mas configuram-se como importantes e, talvez, como expressão clara da não neutralidade do contexto de formação.

Outro componente curricular obrigatório é o Estágio Curricular Supervisionado. Ele está regulamentado na licenciatura e na graduação/bacharelado pelos seguintes parágrafos das normatizações específicas:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a).

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004a).

Nas descrições feitas anteriormente, verifica-se a utilização de termos distintos entre as duas modalidades, como está explicitado na legislação acima. Para licenciatura, encontramos termos como: PCC, Atividades Acadêmicas Científicas Culturais e Estágio Curricular Supervisionado. Já para a graduação/bacharelado encontramos termos como: PCC, Atividades Complementares e Estágio Profissional Curricular.

Apesar de se utilizar terminologias diferentes, o ideal proclamado pela atividade de estágio é o mesmo para as duas modalidades de ensino. Na Constituição Federal (art. 214º), na LDB (art. 1º) e na Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio, em seu artigo 1º, §2º fica claro que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho, sendo o estágio curricular um dos momentos dessa efetivação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Independente da modalidade, o estágio é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto in loco, seja pela participação ativa em ambientes favoráveis à atividade daquele campo profissional. Além disso, o art. 82º da LDB nos mostra que:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 1996).

Segundo a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 – que dispõe sobre o estágio – esse é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (BRASIL, 2008).

O estagiário, como protagonista de um ato educativo escolar supervisionado, poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada. A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício (BRASIL, 2008). Portanto, fica claro que o estágio supervisionado não se trata de uma atividade avulsa que arrecade recursos para a sobrevivência do estudante ou que o explore como mão de obra barata e oculta, como está expresso na prática discursiva do coordenador da instituição 1:

Ainda hoje nós recebemos propostas de diretores pedindo estagiários para substituir professores. Nós chamamos esses diretores e tentamos conscientizá-los da importância do estágio, o que ele significa (C1).

Podemos observar na Lei 11.788/2008 que o estágio pode ser obrigatório ou não, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino. Segundo o art. 2º:

§ 1º Estágio obrigatório aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008).

Entretanto, podemos observar nas resoluções do CNE, específicas para cada modalidade, que há a obrigatoriedade do estágio. O estágio não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições primordiais para a obtenção do respectivo diploma. Ele é imprescindível e compreendido como o tempo de aprendizagem que, por meio de um período de duração, alguém permanece em algum lugar ou ofício para aprender a prática e depois exercer a profissão. Esse período de duração do estágio nos cursos de Educação Física também está regulamentado em resoluções específicas. Os cursos de licenciatura têm a sua carga horária fixada em 400 horas – devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b).

Em todas as instituições pesquisadas, o estágio da licenciatura tem sua carga horária fixada em 400 horas, como regulamentado na legislação. Entretanto, as formas de organização do estágio na estrutura curricular acontecem de maneiras diferentes. Quando os coordenadores foram indagados sobre como era organizado o setor de estágio dos respectivos cursos, foi clara a insatisfação de um dos coordenadores da instituição 4:

Muito ruim. Nós temos uma supervisora de estágio de Pedagogia, Enfermagem que é a mesma para a Educação Física. Nós, coordenadores, orientamos sobre o estágio assim: falamos sobre a importância de se fazer o estágio com profissionais de Educação Física. Porém, dentro da licenciatura, eles não são obrigados. Pois, no manual da instituição fala que uma pedagoga pode assinar o estágio. Que o acompanhamento, já que é dentro da escola, pode ser feito com pedagogos, deixando o estágio a desejar, no meu ponto de vista (C4).

Nesse depoimento, é possível constatar o profissional que estaria autorizado a falar sobre estágio com legitimidade, na visão do entrevistado. O predomínio de uma pedagoga orientando o estágio em

Educação Física era algo que colocava em risco a qualidade do mesmo, sendo uma consequência do Projeto Pedagógico da instituição. Do ponto de vista do entrevistado, os professores de Educação Física deveriam ser os responsáveis pela orientação do estágio e o mesmo deveria ser supervisionado por um professor de Educação Física.

Esse ponto de vista do coordenador 4 é reafirmado quando nos remetemos a atual legislação de estágio (Lei 11.788/2008), nos informando que o estágio supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário (BRASIL, 2008).

Ao contrário do entrevistado acima, o coordenador da instituição 1 sente-se totalmente satisfeito com a estrutura de estágio construída na instituição onde trabalha. Quando indagado sobre a temática, abordou a questão do estágio da seguinte maneira:

É um setor extremamente organizado no curso, um setor que realmente funciona, em relação a: organização de documentos, elaboração dos planos de aula pelos alunos, supervisão e acompanhamento do supervisor da faculdade e do supervisor de campo. Quando o curso estava em construção, por mais que a gente tivesse uma cultura de licenciatura, existia uma especificidade do curso Educação Física que dificultava. Tínhamos que lidar com pessoas. Contratamos pessoas que realmente não deram conta da função [...]. Reavaliamos e mudamos pessoas e políticas que não deram certo. Não foi fácil (C1).

Podemos perceber, na prática discursiva do entrevistado, que o estágio é algo dinâmico e, para realmente cumprir a sua função educativa, deve estar em constante movimentação. Portanto, requer permanentes ajustes e negociações. De maneira geral, o estágio supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade, em uma situação de trabalho (BRASIL, 2001b). Entretanto, o coordenador responsável pela instituição 3 reafirma em seu depoimento que, para o estágio cumprir a sua função educativa, há de se estabelecer vínculos de corresponsabilidade com o aluno estagiário:

[...] tem um professor responsável pelo estágio que orienta e trabalha as dificuldades, recebendo as pastas de estágio, entrando em contato com a escola. Uma das dificuldades é a supervisão ficar delegada a terceiros. O nosso professor não tem esse poder, embora tenha autoridade para isso, mas por questões logísticas não vai estar em todos os lugares. Há uma expectativa de que haja um compromisso mútuo, que os alunos cumpram as atividades propostas, que o professor avalie dentro dos critérios estabelecidos e que o estágio realmente cumpra a sua função (C3).

É importante frisar que as instituições de ensino superior pesquisadas estabeleceram normas para a realização dos estágios de alunos matriculados, como regulamenta a LDB. Entretanto, observamos – na descrição de como eram propostas as atividades de estágio – que algumas instituições buscavam assegurar a indissociabilidade teoria-prática, por meio dos estágios supervisionados e da prática como componente curricular. Enquanto para outras, o estágio parecia ser menos importante como um espaço de formação, e sim mais importante como uma exigência burocrática, como nos mostra os trechos abaixo:

[...] o supervisor de campo deve ser um profissional de Educação Física formado. O supervisor de campo avalia, o aluno se auto-avalia e o professor aqui da faculdade também. O aluno tem etapas a serem cumpridas; prazos para entregar o documento; prazos se a escola não tem convênio para entrar com a documentação. Já enfrentamos situações de escolas, apesar de ter um documento

maior da secretaria de estado, resistir à atuação do estagiário. Passamos por todo um processo de conscientização para uma mudança na cultura, para que eles recebam o estagiário (C1).

A carga horária para o estágio da licenciatura na legislação são 400 horas. Essas 400 horas são distribuídas nos três últimos períodos. São 100 horas no 4º período – educação infantil, 150 horas no 5º período – ensino fundamental e 150 horas no ensino médio. Para essas horas elaboramos um roteiro de atividades que são convertidas em horas. O cumprimento desse roteiro corresponde às horas de estágio que ele tem que cumprir. Observa seis aulas de cada nível, acompanha seis e ministra quatro. No geral é isso, ele tem que apresentar um projeto e executá-lo com uma carga horária de 20 horas, e têm os acompanhamentos. Acredito que 25% de horas efetivas são cumpridas na escola. É firmado um contrato entre a fundação, a escola e o aluno para ele exercer as atividades (C3).

Acho que para a licenciatura são 400 horas. Eles têm que cumprir dentro do curso, da seguinte maneira: a partir do 4º período eles começam com estágio supervisionado. Aí é prática de ensino mais estágio. Tem um professor por essa conta, eles fazem uma pasta de estágio e essa é anexada na documentação final deles. Tem que demonstrar onde foi feito, quem assinou etc. Então, no 4º período eles têm 70h de prática de ensino e mais 130h de estágio. No 5º período eles têm 70h prática de ensino e mais 130hs de estágio. No 6º período eles têm 80h prática de ensino e mais 140hs de estágio (C2).

Por fim, vale lembrar que o estágio como componente obrigatório da organização, tanto da licenciatura quanto da graduação/bacharelado, passa a ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática como componente curricular e com as outras atividades de trabalho acadêmico. Além disso, deve “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários acadêmicos” (BRASIL, 1977).

Para Betti e Betti (1996), o aluno-professor e o profissional, no início da formação, deveriam entrar em contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas, academias, clubes, acampamento etc., assistindo e discutindo à prática de profissionais experientes. Assim, o aluno deveria ser levado, em um segundo momento, a solucionar problemas (simulados ou reais, em grupo ou individualmente), em circunstâncias que caracterizariam o conceito de *practicum* proposto por Schön (1992):

[...] um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer [...] um mundo virtual que representa o mundo da prática [...] qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira [...]. Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos (p. 89).

Para Betti e Betti (1996), o conceito de *practicum* já é empregado na Educação Física há bastante tempo. O mesmo afirma que as instituições que propõem programas de atividades físicas para a sociedade, de certa forma, estão utilizando o conceito de *practicum*, na perspectiva de Schon:

Nestes locais, os alunos assumem turmas numa situação mais controlada e simplificada, sem todas as dificuldades que se apresentam numa situação real no mercado de trabalho (por exemplo, com relação a espaços, material, pressão institucional, pressão financeira, etc.), e com supervisão de um professor responsável e, geralmente, especialista na área (BETTI; BETTI, 1996, p. 13).

Os mesmos autores sugerem ainda uma terceira fase, nas quais os alunos acompanhariam um profissional experiente por alguns meses e dialogariam com ele sobre as dificuldades e facilidades da prática de ensinar. Pretende-se, assim, valorizar não apenas a aprendizagem do aluno, mas também a experiência de professores e profissionais. E, por último, os alunos seriam responsáveis por partes de uma aula até chegar ao controle total da turma.

Todas estas etapas seriam acompanhadas pelos professores do curso de graduação, que teriam como objetivo principal realizar questionamentos sobre a prática pedagógica e o conteúdo a ser utilizado. A experiência assumiria, então, um peso muito grande na formação, tão ou mais importante que o conhecimento do conteúdo. Isto não significa o abandono do conteúdo, sem o qual voltaríamos a ser leigos, trabalhando com base na tentativa e erro (BETTI; BETTI, 1996, p. 13).

Na perspectiva desses autores, a teoria não deve ser desprezada, mas sim deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar. Nessa linha, as práticas no currículo dos cursos de Educação Física – Prática como componente curricular, Atividades Acadêmicas Científicas Culturais/Atividades Complementares e o Estágio Supervisionado, tanto na licenciatura quanto na graduação/bacharelado – deixariam de ser disciplinas isoladas assumidas por um docente. Imaginamos que o ideal, baseando-se nesses autores, é que essa prática fosse coordenada por quase todos os professores, permeando toda a estrutura do currículo, seguindo assim os pressupostos das DCN, sendo realmente o eixo central do currículo.

Tanto em visões que deixam a noção de prática um pouco confusa – como vimos nas falas dos entrevistados – como nas definições teóricas trazidas acima, podemos entender o currículo de formação concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. É por meio do currículo de formação, considerado como artefato discursivo da política educacional, que os mais variados grupos sociais (professores universitários, teóricos do campo da formação e do campo do currículo) significam suas visões de mundo, suas verdades (cf. SILVA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explicitar as questões deste trabalho é importante que se entenda a pertinência de um período de transição, percebendo a necessidade de ajustar a velocidade de aplicação da legislação à capacidade de interpretação da sociedade, permitindo-lhe o tempo necessário para os ajustes indispensáveis à sua recontextualização na formação inicial de professores.

É possível constatar que o currículo de formação tem uma posição privilegiada nas reestruturações sobre a formação inicial de professores, por ser ele o espaço em que se agrupam e se desdobram as divergências em torno dos mais diversos significados sobre o social e sobre o político. Por um lado, essas divergências em torno do currículo de formação são vistas como um dos principais elementos das reestruturações e das reformas educacionais (SILVA, 1999), em especial, se levarmos em conta as DCN dos anos 2000. Por outro, a falta de um conhecimento mais aprofundado dessas diretrizes pode levar alguns envolvidos a propor, ou mesmo defender, posições conflituosas, ambíguas e confusas para a formação inicial. Nesse caso, mesmo não tendo uma perspectiva ideológica evidente, constitui-se uma posição política que, muitas vezes, compromete a formação inicial.

Não se faz uma mudança antes que se entenda a mudança. Por isso, faz sentido discutir a mudança a partir da vigência da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, contemplando uma transição proporcional à

absorção das novas realidades. Essas novas realidades estão configuradas pela legislação e normatização vigentes. Entendemos que nenhuma delas seja linearmente aplicável. Percebemos, durante este estudo, que elas são constantemente interpretadas e compreendidas das mais diversas formas, dependendo dos atores envolvidos e do contexto no qual se está inserido.

Atualmente, diante do novo cenário definido para a formação superior em Educação Física, após a promulgação das Diretrizes CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 4/2007, as instituições de ensino superior deverão implantar projetos pedagógicos próprios para cada modalidade. Além disso, diante desse novo contexto, os cursos de formação em Educação Física passaram a ter dispositivos normativos que definem uma formação diferenciada para licenciatura e graduação/bacharelado, sendo legal e normativamente impossível que ambas sejam feitas concomitantemente, dentro da carga horária mínima exigida para uma delas.

Cabe nesse momento uma reflexão quanto ao trabalho pedagógico e à prática social do profissional de Educação Física. Na implementação de suas ações, tanto no ensino formal (escola) quanto nos outros ambientes não formais (clubes, academias, postos de saúde, etc.), ele deverá refletir e organizar os conteúdos no sentido do processo de ensino aprendizagem.

Independente do local onde o professor de Educação Física ou o profissional de educação atuará, ele tratará didaticamente com questões científicas e socioculturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Contudo, após essas reflexões, permanece uma dúvida: até que ponto essa divisão da formação será válida para o campo da Educação Física?

Outro ponto importante neste estudo é a forma como essas modificações aconteceram. As instituições de ensino superior da região Centro-oeste que tiveram alterações curriculares iniciaram-nas não por uma demanda de discentes e docentes, mas por uma exigência legal. Acreditamos que seria outro caminho percorrido se o processo de reforma nessas instituições acontecesse em função de uma avaliação interna, realizada coletivamente, com a participação plena de todos os envolvidos.

Para Popkewitz (1997) – apesar de argumentos a defenderem, de modo corriqueiro, que ao se propor outras formas de se pensar a formação docente (grosseiramente chamando a isso de reforma), automaticamente estar-se-á propondo mudanças nessa formação –, não há uma ligação linear entre o que se propõe e as mudanças evidentemente ocorridas. A palavra reforma para o autor “[...] não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso [...]” (p. 12). Segundo ele, as reformas estão direcionadas para uma melhoria na eficiência das formas de ensino que predominam, tornando as formas de regulação social menos aparentes. Nesse sentido, elas se relacionam com o poder, na medida em que o mesmo passa a ser exercido sem atos de repressão ou violência, mas por meio da construção de uma identidade social. Essa identidade social busca estabilidade e continuidade de acordos institucionais já existentes, construindo processos de controle muito mais sutis e, muitas vezes, mais difíceis de serem combatidos.

Portanto, considerando que as diretrizes e o projeto pedagógico irão, atualmente, nortear o currículo, sem dúvida vemos a necessidade de mais pesquisas que abordem essas discussões, principalmente levando em conta as recentes alterações provocadas por essas novas exigências legais e o impacto da fragmentação do curso de Educação Física em duas modalidades, com formações específicas – licenciatura e graduação/bacharelado. Concluímos que os processos de reestruturação curricular nos cursos de Educação Física não ocorreram sem lutas e embates. Pelo contrário. Foram significativos momentos de disputas políticas que vão além do senso comum, mas não escapam de visões do senso comum.

REFERÊNCIAS

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Revista Motriz*, v. 2, n. 1, jun./1996.

BRASIL. *Lei N° 6.494, de 07 de dezembro de 1977*: dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino profissionalizante do 2o. Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 28, de 02 de outubro de 2001*: Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 09, de 08 de maio de 2001*: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 01, de 18 de fevereiro de 2002*: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 02, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. *Parecer CNE/CES n° 58, de 18 de fevereiro de 2004*: Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 15, de 02 de fevereiro de 2005*: Dispõe sobre a solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n° 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e n° 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da educação básica, em nível superior. Brasília, DF: Senado, 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CES n° 184, de 07 de julho de 2006*: Dispõe sobre a retificação do Parecer CNE/CES n° 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CES n° 08, de 31 de janeiro de 2007*: Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*: dispõe sobre os estágios de estudantes. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 04, de 06 de abril de 2009*: Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2009.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MENDES, Cláudio Lúcio. O campo do currículo e a produção curricular na educação física nos anos 90. *Arquivos em movimento*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. As novas diretrizes curriculares, a regulamentação e o processo de formação - apontamentos para o campo da educação física brasileira. In: *XV Conbrace e II Conice: política científica e produção de conhecimento – 16 a 21 de set*, Recife: CBCE, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 02/08/12 – Aprovado em 30/09/12