

# O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS RUPTURAS OU ANTIGAS CONTINUIDADES?

Paola Luzia Gomes **Prudente** – UIT e FUMEC

Cláudio Lúcio **Mendes** – UFOP

## Introdução

Buscamos, neste texto, explicitar como são interpretadas – no currículo dos cursos superiores de Educação Física da região Centro-oeste de Minas – as normatizações constantes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. 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, refletindo que esses tem sido construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) trouxe, como uma das novidades, a proposta de serem firmadas diretrizes curriculares básicas para a educação no Brasil. A partir dessa Lei, especificamente no Ensino Superior, buscou-se promover a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração e a inflexibilidade dos currículos mínimos (propostos pela Lei 5692/69). Esses passaram gradativamente a ser substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN definem as orientações para a organização curricular e institucional dos cursos de graduação plena, bem como os mecanismos para as suas avaliações a serem realizadas pelas instituições formadoras e, também, pelo sistema educacional.

Mais especificamente, para os cursos de Educação Física, duas DCN distintas orientam a organização curricular: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Formação de Professores da Educação Básica – CNE/CP, 1/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena CNE/CES 7/2004. Com base nessas diretrizes, o

licenciado em Educação Física deverá ser preparado para atuar como professor da Educação Básica. Já o graduado (antigo bacharel) será formado para atuar no campo não escolar (clubes, academias e outros campos que oportunizem práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas).

Após essas promulgações, importantes reformulações aconteceram nos currículos dos cursos de Educação Física. Depois da Resolução CNE/CP, 1/2002, as formações em licenciatura e bacharelado/graduação<sup>1</sup> não puderam mais ocorrer por meio de um currículo comum (o conhecido 3+1<sup>2</sup>), como acontecia em grande parte das instituições de ensino, desde a Resolução 03/87<sup>3</sup>. Sendo assim, diante desse quadro colocado, a partir de 2002 todas as instituições de Ensino Superior em Educação Física deveriam reestruturar seus currículos, tendo como base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação.

Para realizar as análises aqui propostas, metodologicamente buscamos “[...] descrever [...] os fatos e fenômenos [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110) da realidade estudada. Para tanto, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados mecanismos de pesquisa bibliográfica, de análise documental e entrevistas semi-estruturadas.

A coleta de dados ocorreu em cinco Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Educação Física na região Centro-oeste de Minas Gerais. Nelas, foram entrevistados os coordenadores dessas instituições, buscando identificar quais são suas interpretações sobre as DCN do CNE nos respectivos cursos e como tais interpretações aparecem nas propostas curriculares. Além disso, tivemos oportunidade de tomar 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.

---

<sup>1</sup> A partir da resolução CNE/CES 7/2004, a nomenclatura de bacharelado caiu em desuso, passando a ser chamado de Graduação. Mas, durante este trabalho, optamos por utilizar as duas, da seguinte maneira: bacharelado/graduação.

<sup>2</sup> Na Educação Física, até o final da década de 90, era comum o aluno cursar três anos para obter o título de licenciado e fazer mais um ano para obter o título de bacharel.

<sup>3</sup> A Resolução nº 03/87 tratava do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo, apresentando uma proposta de currículo mínimo que buscava caracterizar o perfil profissional; define área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso (4 anos). Indicava também como devia ser a parte de formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (BORGES, 1998).

## **Novas normas e velhos vícios**

A formação inicial obrigatoriamente tem que se basear nas Leis e nas Diretrizes normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) para cada curso de formação. Cabe ressaltar que cada Instituição de Ensino Superior dá uma interpretação diferenciada para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Por isso, reafirmamos que as reflexões em torno da construção dos currículos dos cursos de Educação Física nos levam a discutir e a problematizar questões referentes à recontextualização de cada interpretação na elaboração dos currículos dos cursos aqui analisados.

Levamos em conta que o atual pensamento curricular do curso de Educação Física no Brasil tem sido influenciado por contribuições de vários campos de conhecimento como o da teoria curricular, formação de professores, política educacional, entre outros. Dentro dessa discussão e considerando o currículo como o centro da atividade educacional, acredita-se que ele se constitui como um campo de conhecimento profundamente engajado nas relações de poder que se manifestam na sociedade (SILVA, 1999). O currículo, sendo o núcleo da relação educativa “[...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 10). E como identidade, é um documento que representa um papel fundamental na constituição da subjetividade<sup>4</sup> de alunos (na formação inicial) e professores (na prática docente) (MENDES, 2005).

Inicialmente, começaremos a reflexão em torno da duração e da carga horária para o curso superior de Educação Física – licenciatura e graduação/bacharelado –, sendo a sua definição objeto de parecer e de resolução específica da Câmara de Educação Superior. Para melhor entendimento, em um primeiro momento faremos uma breve discussão do conceito de duração e carga horária na legislação 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, 2001c). 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

---

<sup>4</sup> A noção de subjetividade é aqui entendida como “aquelas conexões que nos ligam a outros humanos, a saberes e a relações de poder que nos rodeiam, constituindo a nós como tipos específicos de sujeitos” (MENDES, 2005, p. 40).

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 graduação plena de 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 prática como componente curricular, 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 bacharelado/graduação, 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).

Mais especificamente, podemos refletir sobre os cursos de Educação Física da região Centro-oeste de Minas Gerais<sup>5</sup>. Nesses cursos, a duração (tempo de integralização) e a carga horária estão de acordo com a nova legislação, como pode ser observado no quadro abaixo.

Instituição	de	Opção de modalidade	Duração – tempo	Carga Horária
-------------	----	---------------------	-----------------	---------------

<sup>5</sup> 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. 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 (I1), Coordenador 1 (C1), e assim sucessivamente.

Ensino		de integralização	
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

QUADRO 2 – Dados referentes à opção de modalidade, duração e carga horária dos cursos pesquisados.

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 prática como componente curricular 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 curricular 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, procurando sempre ter dimensões práticas de intervenção (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), não excedendo 20% da carga horária total (BRASIL, 2009).

As informações acima são encontradas na normatização sobre a PCC, tanto para licenciatura quanto para a graduação/bacharelado. Mas um dos objetivos deste 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.

Na Instituição 4 (I4), a PCC é uma disciplina do curso de formação de professores de Educação Física – Licenciatura – chamada de Prática de Ensino. 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.

Já a instituição 2 recontextualiza a temática PCC com uma concepção restrita ao estágio, como pode ser evidenciado na prática discursiva do coordenador dessa instituição quando diz que “o que sobressai na Prática como Componente Curricular é o estágio que eles tem que cumprir e provar que cumpriram”.

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 tão pouco, reduzida ao estágio (BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d). 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, 2001c; BRASIL, 2001d).

Enquanto a Instituição 2 (I2) entende a PCC como uma atividade sobreposta ao estágio, a Instituição 5 (I5) – apesar de não ter definida a sua opção de formação – interpreta-a como a parte prática das disciplinas específicas do Curso de Educação Física. Essa carga horária prática, segundo o coordenador da I5, deverá ser explicitada pelo próprio professor no seu plano de ensino. Ou seja, todas as disciplinas com atividades práticas como futebol, voleibol e Handebol (dentre outras), 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.

Essa forma de recontextualização da legislação vai contra o que está descrito no Parecer CNE/CES 15/2005. Nesse, 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 Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2005). Para a prática propriamente

dita, deverão ser criadas novas disciplinas ou adequar às disciplinas existentes, dentro das possibilidades de cada 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 da PCC 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 aspecto importante que deve ser ressaltado na organização curricular dos cursos pesquisados são as horas de Atividade Acadêmica Científica Cultural, exigidas e justificadas pelas diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001, não podendo contar com menos de 200 horas nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001d). Já nos cursos de graduação/bacharelado, encontramos essas atividades com a nomenclatura de Atividades Complementares e a sua carga horária não deverá exceder a 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2009). 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, 2001d; BRASIL, 2004b).

Nas instituições de ensino pesquisadas, encontramos as mais diversas formas de organização dessas atividades. Por exemplo, na Instituição 4 (I4), 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<sup>6</sup> 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 dela.

De forma similar, a Instituição 3 (I3) 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 preestabelecido 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.

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 predeterminadas e o aluno poderá cumpri-las em qualquer espaço que tenha relação com a sua formação. Entretanto, há uma iniciativa de promover eventos, dentro da própria instituição, que oportunizem vivências dessas horas em atividades próprias do campo.

Ao contrário dos outros coordenadores, o coordenador da I2 não demonstrou muito conhecimento em relação à organização dessas atividades. Inclusive, durante a entrevista, não soube diferenciar a Prática como Componente Curricular, 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.

É possível constatar que o currículo de formação tem uma posição privilegiada nas reestruturações sobre a formação inicial de professores, por ser ele o

---

<sup>6</sup> Essa tabela estabelece quais as atividades são válidas para serem computadas como atividades acadêmicas científicas culturais, dando uma proporcionalidade a cada atividade em relação à carga geral estipulada.

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.

Outro componente curricular obrigatório – que problematizaremos nas propostas pedagógicas dos cursos pesquisados – é o Estágio Curricular Supervisionado. Tanto na Constituição Federal (art. 214) quanto na LDB (art. 1º) e na Lei nº 11.788 (art. 1º, §2º) – que dispõe sobre o estágio – 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). Especificamente, segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente do 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 ao transporte, à alimentação e à 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 bem pondera o 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 (Coordenador da I1).

O período de duração do estágio nos cursos de Educação Física também está regulamentado em resoluções específicas. Os cursos de licenciatura tem a sua carga horária fixada em 400 horas – devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso

(BRASIL, 2002b). Já a carga horária para o desenvolvimento do estágio nos cursos de graduação/bacharelado não deverá exceder a 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2009).

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 nas estruturas curriculares acontecem de maneiras diferentes. Todas estabeleceram normas para a realização dos estágios de alunos regularmente matriculados, como regulamenta a LDB. Entretanto, constatamos – durante a descrição dos coordenadores sobre as propostas das atividades de estágio – que algumas instituições realmente asseguravam a indissociabilidade teoria-prática, por meio dos estágios supervisionados e da prática como componente curricular. No entanto, em outras, o estágio não parecia ser tão importante como um espaço de formação, mas sim como uma mera exigência burocrática.

Vale lembrar que o estágio – como componente obrigatório da organização, tanto da licenciatura quanto da graduação – 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 ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários acadêmicos” (BRASIL, 1977).

Nesse contexto, o que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação. Essa prática nos cursos de Educação Física – composta por: Prática como Componente Curricular, Atividades Acadêmicas Científicas Culturais/Atividades Complementares e Estágio Supervisionado – transforma-se no eixo central do currículo. Segundo Benites e Neto (2003), o que se propõe com isso “é a formação de um profissional mais bem preparado para fazer a leitura da realidade, estando disposto a trabalhar com a diversidade de forma coletiva e buscando uma preparação mais solidária e menos individualista” (BENITES & NETO, 2003, p. 51). Segundo os mesmos autores, essa estruturação dos saberes pode ser vista como um desdobramento nas diretrizes, apontando para a perspectiva de um corpo de conhecimento mais sistematizado, dando um maior embasamento para a prática profissional. A prática, como já definimos, passaria a ser entendida como uma ação profissional em um dado contexto organizacional.

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, acampamentos, 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 no bacharelado/graduação – 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.

Não se faz uma mudança antes que se entenda a mudança. Por todas essas razões, faz sentido discutir a mudança a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases 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 Curriculares Nacionais 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 bacharelado, sendo legalmente 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 sócio-culturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Portanto, após essa reflexão, 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 de Ensino Superior acontecesse em função de uma avaliação interna, realizada coletivamente, com a participação plena de todos os envolvidos.

No Brasil e no campo da Educação Física, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 7/2004 –, as mudanças curriculares tem acontecido para adaptar as instituições de Ensino Superior à legislação vigente. O maior problema por trás dessas mudanças é “como e por que algumas formas de verdade vêm a prevalecer e, em pontos diferentes, são historicamente desafiadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 51).

Na medida em que pesquisamos os históricos de reformas nos cursos de Educação Física, percebemos certa ênfase na estabilidade e na harmonia, não exatamente na mudança. Apesar da reforma ocorrida após a Resolução 03/87 trazer uma organização curricular mais objetiva e moderna, vanguardista em termos de superação do currículo mínimo, vários autores (FARIA Jr, 1993; MENDES, 1999; GONÇALVES JUNIOR, RAMOS & MACHADO, 2001) constataram que muitas Instituições de Ensino Superior não fizeram mudanças significativas nos currículos dos seus cursos. As mesmas obras nos mostram que essas instituições optaram por manter uma estrutura curricular mais abrangente, sem se definir claramente por uma das diplomações possíveis: licenciatura e bacharelado, não fazendo assim, alterações e mudanças consideráveis em seus currículos.

Para Popkewtiz (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 propõem 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 Curriculares Nacionais 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 bacharelado/graduação. Concluimos 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

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza. As Novas Diretrizes Curriculares e a Formação do Professor de Educação Física. *Educação: Teoria e Prática* - vol. 11, nº 20, jan.-jun.-2003 e nº 21, jul.-dez.-2003.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Revista Motriz*. Volume 2, Número 1, Junho/1996.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*; dispõe sobre os estágios de estudantes. Brasília, DF, 2008.

BRASILb. *Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001*: Dispõe sobre a orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. *c. Parecer CNE/CP nº 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, 2001.

\_\_\_\_\_. *d. Parecer CNE/CP nº 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, 2001.

\_\_\_\_\_. *b. Parecer CNE/CES nº 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.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP nº 15, de 02 de fevereiro de 2005*: Dispõe sobre a solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 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 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.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 184, de 07 de julho de 2006*: Dispõe sobre a retificação do Parecer CNE/CES nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 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.

\_\_\_\_\_ a. *Resolução CNE/CP nº 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, 2002.

\_\_\_\_\_ b. *Resolução CNE/CP nº 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, 2002.

\_\_\_\_\_ a. *Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004*: Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF: Senado, 2004.

FARIA JR, A. G. de. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MARINHO, V. M. de. (org.). *Fundamentos pedagógicos: educação física 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto; MACHADO, Dijnane Fernanda Vedovato. Formação profissional em educação física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. In: *VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Formação de Educadores - Desafios e Perspectivas para o Século XXI*, 2001, Águas de Lindóia. **Anais....** Lindóia, 2001

MENDES, Cláudio Lúcio. *A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos*. Belo Horizonte, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFMG, 1999.

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*: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.