

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

***PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
A QUESTÃO DOS ESTÁGIOS***

Glauco Nunes Souto Ramos

CAMPINAS – SP

2002

UNICAMP

UNIDADE BE
Nº CHAMADA 1/UNICAMP
R147p
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 50478
PROC 16-837/02
C _____ DX _____
PREÇO 12811,00
DATA 27/08/02
Nº CPD _____

CM00172315-2

BIB ID 252284

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Ramos, Glauco Nunes Souto
R147p Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios /
Glauco Nunes Souto Ramos. – Campinas, SP : [s. n.], 2002.

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física.

1. Formação profissional. 2. Estágio (Ensino superior). 3. Estágio
supervisionado. I. Tojal, João Batista Andreotti Gomes. II. Universidade
Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

*Este exemplar corresponde à versão final da tese de doutorado,
defendida por GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS e aprovada pela
Comissão Julgadora em 10 de junho de 2002.*



ORIENTADOR

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

00238217

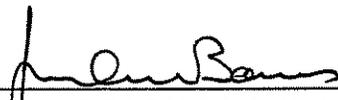
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL



TITULAR DA BANCA EXAMINADORA
Profª. Dra. Irene Conceição Andrade Rangel
(DEF/UNESP – Rio Claro)



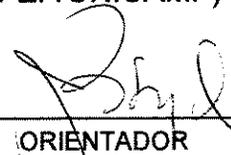
TITULAR DA BANCA EXAMINADORA
Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(DEF/UEM – PR)



TITULAR DA BANCA EXAMINADORA
Prof. Dr. José Maria de Camargo Barros
(DEF/UNESP – Rio Claro)



TITULAR DA BANCA EXAMINADORA
Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
(FEF/UNICAMP)



ORIENTADOR
Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal
(FEF/UNICAMP)

DEDICATÓRIA

“E AQUILO QUE NESSE MOMENTO SE REVELARÁ (...),
SURPREENDERÁ A TODOS, NÃO POR SER EXÓTICO,
MAS PELO FATO DE PODER TER SEMPRE ESTADO
OCULTO QUANDO TERÁ SIDO O ÓBVIO.”

(Um Índio, Caetano Veloso)

DEDICO este trabalho:

 aos meus pais, GLECIR e EDSON, que sempre nos educaram sob a ótica da honestidade, do caráter, da dignidade, da ética (mesmo em momentos em que tais palavras não eram moda!). E que a Gabrielle e o Guilherme possam usufruir muito desse privilégio!!!

 à memória de minha avó, NÓRIS, que muito batalhou, conquistou e ensinou durante toda a sua vida, como pessoa, professora e educadora. Que fique a lição de um final menos duro para todos!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal, que, preocupado com a preparação profissional em Educação Física, possibilitou o desenvolvimento de meus estudos de doutoramento sobre a temática de minha prática profissional.

À amiga, professora e “fada madrinha”, Irene C. A. Rangel (Tati), que, há muito tempo, tem contribuído significativamente e decisivamente com todo o meu processo de formação pessoal e profissional. Foi quem me apresentou à belíssima literatura do ensino reflexivo.

Ao Prof. Dr. José Maria de Camargo Barros, pela árdua e difícil tarefa de aproximar mundo acadêmico e campo de trabalho na nossa área.

Ao Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, que fez considerações fundamentais na fase de qualificação para o enriquecimento deste estudo.

Ao Prof. Dr. Amauri A. Bássoli de Oliveira, por ter aceitado prontamente fazer parte da banca examinadora e, desta forma, contribuir com o engrandecimento da tese.

Às professoras Dra. Alaíde A. F. Gessner (CB/UFSCar), Dra. Maria A. Catai (Fisioterapia/UFSCar), Dra. Lea B. Soares (TO/UFSCar) e, em especial, Dra. Giselle Dupas (Enfermagem/UFSCar), que, durante a convivência enquanto Coordenadores de Curso de Graduação da UFSCar e através das entrevistas concedidas para a realização deste estudo, muito contribuíram para a minha visão de Universidade, de Coordenação de Curso e dos estágios nos processos de preparação profissional.

Ao (Prof. Dr.!) Luiz Gonçalves Junior, que, desde a nossa graduação em Educação Física, tem sido um referencial na minha caminhada profissional e companheiro de muitas batalhas.

À Maria do Céu Ramos de Andrade (a “dona Maria”), verdadeira amiga nesses tempos difíceis..., que, além da ajuda nas transcrições das entrevistas, muito me ensinou e me ajudou na tarefa diária de coordenar o Curso de Educação Física da UFSCar e que, enquanto secretária do nosso curso, sempre se desdobra para que ele possa melhorar a cada dia.

Aos ex-alunos, alunos, ex-orientandos e orientandos do Curso de Educação Física da UFSCar, pela possibilidade de convivência, de aprendizado e de constantes ações e reflexões.

À Dijnane e ao Helion, pela amizade ao longo desses anos de São Carlos.

Aos amigos dos “*churra’s fora de hora*”: Engels, Marcão, Marcinha, Fábio, Silmara, Carlos (KLB) e Paschoalino (Rúnior).

Ao Prof. Dr. Mauro Betti, que, desde o meu primeiro ano de graduação, só tem feito ampliar meu respeito acadêmico, minha admiração e a nossa amizade. E que também foi um dos responsáveis por esta minha opção de estudo.

À Prof^ª. Dra. Suraya Cristina Darido, que, enquanto Coordenadora do “Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física” (LETPEF – UNESP/Rio Claro), me proporcionou enormes oportunidades acadêmicas, profissionais e pessoais.

Aos colegas do LETPEF – UNESP/Rio Claro, pelos debates, pelas discussões e pelo trabalho coletivo ao longo dos anos.

À Prof^ª. Dra. Vitória Helena Cunha Espósito, que, apesar da distância, continua sendo grande incentivadora e nos dando belos ensinamentos de vida.

Aos mestres, amigos e companheiros de viagens pelo mundo: Ilen e Luiz Alberto Lorenzetto, meu respeito e carinho.

Aos amigos Silvano, Adilson e Alexandre (Blau), pela amizade e pelo companheirismo internáutico.

À Maria Angélica Dupas, bibliotecária e chefe do Departamento de Referência da Biblioteca Comunitária da UFSCar, pela atenção e correção das referências bibliográficas desta tese.

Ao Prof. Deusdedit Ferreira de Menezes, pela revisão final deste texto.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação da FEF/UNICAMP, pela colaboração durante todo o curso de doutorado.

À Lili, que tem sido uma companheira e tanto durante esse nosso tempo de convívio, sempre me apoiando, me incentivando, tendo muita paciência... e mostrando que vale a pena continuar nessa nossa (prazerosa e difícil) tarefa de viver a profissão docente em Educação Física.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para que eu pudesse olhar o mundo de uma maneira objetiva e sensível.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	9
1.1. O que é estágio?	9
1.2. Qual é a legislação que o sustenta?	15
1.3. O estágio extracurricular	23
1.4. Por que mudar?.....	31
2. O ENSINO REFLEXIVO	35
2.1. Origem.....	36
2.2. Princípios.....	37
2.2.1. Concepção de prática	41
2.2.2. Perspectivas na preparação profissional.....	43
2.2.3. Os estágios	48
2.2.4. O profissional orientador	52
2.3. Precauções	57
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	59
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1. O curso de Ciências Biológicas (CB)	66
4.2. O curso de Enfermagem	71
4.3. O curso de Fisioterapia	77
4.4. O curso de Terapia Ocupacional (TO)	81
4.5. O curso de Educação Física (EF)	87
4.6. Em busca de uma síntese	95
5. ENTENDIMENTO SOBRE ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	99
5.1. A questão do(s) paradigma(s).....	99
5.2. Instituições que aprendem	102
5.3. Preparação experiencial.....	106
5.4. Os saberes construídos nos estágios curriculares	108
5.5. Os estágios curriculares em Educação Física.....	111
6. CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

RESUMO

Em muitos casos, os estágios nos processos de preparação profissional em Educação Física são vistos como momentos estanques de aprendizagem, como os únicos responsáveis pela integração entre teoria e prática e como sinônimo de emprego. A perspectiva do ensino reflexivo encara os estágios e o currículo como indissociáveis, valorizando os saberes da teoria e da prática presentes na aquisição e construção do conhecimento, ou seja, como uma alternativa possível para a superação dos problemas apontados. Desta maneira, o objetivo deste estudo é pensar, inserir, organizar uma formulação teórica para os estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física com base no ensino reflexivo, observando, estudando e dialogando com as particularidades existentes nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física que envolvem o contexto do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos. Para tanto, a proposta metodológica que dá suporte a este estudo é baseada na abordagem qualitativa e envolveu uma pesquisa de levantamento seguida por uma elaboração teórica para os estágios curriculares nos cursos de graduação em Educação Física. A coleta de dados pautou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos Coordenadores de Curso supracitados sobre a estruturação, realização e concepção dos estágios curriculares, evidenciando: a) a predominância da racionalidade técnica nas estruturas curriculares; b) a necessidade de parcerias com instituições que aprendem; c) a existência de tutores; d) o distanciamento entre a universidade e o mercado de trabalho; e) a importância das relações entre as estruturas curriculares e os conselhos de profissão. Tais questões permitem indicar que as atividades de estágio deixem de ser vistas como momentos de execução passando, ao longo de todo o curso de graduação, a um sistema de ação concreta através do qual os alunos-estagiários possam organizar seus sistemas de relações – com o auxílio dos profissionais da Universidade (tutores) e das instituições concedentes de estágios – para poderem analisar, propor e, quem sabe quando lá estiverem, resolver problemas concretos colocados pelo dia-a-dia da ação profissional em Educação Física, considerando os saberes produzidos/reproduzidos no cotidiano profissional.

ABSTRACT

In many cases, the stages of professional preparation in the field of Physical Education are seen as inert moments of learning, and as being solely responsible for the integration between theory and practice as well as a synonym of employment. The perspective of reflexive learning regards these stages and the curriculum as conjoined and appraises cognizance of theory and practice, which are present in the acquisition and construction of knowledge, as a possible alternative towards overcoming the problems pointed out. This said, the objective of this study is to reflect, insert and organize a theoretical formulation for the curricular stages of professional preparation in Physical Education based on reflexive education, while observing, studying and interacting with the existing particularities of undergraduate courses in Biological Sciences, Nursing, Physiotherapy, Occupational Therapy and Physical Education which involve the context of the center for Biological Studies of the Federal University of São Carlos (Centro de Ciências Biológicas da Saúde da Universidade Federal de São Carlos). In order to do so, the methodological proposal which supports this study is based on a qualitative approach and involved survey studies followed by theoretical elaboration for the curricular stages of graduation in Physical Education. Data collecting was achieved through semi-structured interviews with the Course Coordinators mentioned above, regarding structuring, achievement and conception of curricular stages, highlighting: a) the predominance of technical rationality in curricular structures; b) the need for partnerships with learning institutions; c) the existence of tutors; d) the distancing between the university and the work market; e) the importance of the relationship between curricular structures and professional councils. These issues indicate that temporary apprenticeship programs will cease to be considered as moments of execution, becoming, throughout the undergraduate course, a system of concrete action through which the student-trainees will have an opportunity to organize their relational systems – backed by the professionals at the University (tutors) and by the institutions holding this type of program – in order to be able to analyze, propose, and possibly once they are in, solve problems posed by the daily performance of a professional in Physical Education and considering the knowledge produced/reproduced with professional practice.

INTRODUÇÃO

A preocupação com os estágios voltados à preparação profissional em Educação Física tem se constituído em interesse significativo na minha vivência enquanto docente do ensino superior há quase uma década.

Inicialmente, por atuar como professor em cursos de graduação em licenciatura na área e, atualmente, em um curso que se caracteriza pela ocorrência, após o ingresso por vestibular único, das duas ênfases (licenciatura e bacharelado), venho lidando com o tema **estágios** permanentemente.

Por um outro lado, a produção acadêmica em Educação Física relacionada à temática em pauta não tem sido proporcional aos problemas, às questões e às necessidades enfrentadas no dia-a-dia da preparação (cursos de graduação) e da atuação (mercado de trabalho) profissionais.

Além disso, a preocupação com a manutenção da saúde, com a melhoria da qualidade de/da vida e a existência de um modelo de corpo a ser alcançado em nossa sociedade, tem tornado crescente e promissor o mercado de trabalho em Educação Física junto aos clubes, às academias, às clínicas... caracterizando uma significativa e importante alteração no cenário da área.

Esta alteração relaciona-se diretamente com a preparação do futuro profissional e, conseqüentemente, com as estruturas curriculares dos cursos de graduação. Vale ressaltar que, oficialmente, a preparação profissional em Educação Física diz respeito ao licenciado e ao bacharel na área (BRASIL, 1987a, 1987b), ampliando os processos de preparação e atuação profissionais.

Para a compreensão mais ampla deste estudo, caracterizo o aspecto educativo tanto do professor (licenciado) quanto do profissional (bacharel) em Educação Física, uma vez que, independentemente do local de suas atuações, ambos profissionais devem esforçar-se para que suas práticas sejam identificadas pelo sentido do ensino.

GIMENO-SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ (2000) destacam que o conceito de ensino está intimamente relacionado à atividade e aos agentes que participam nela, associados aos seus respectivos conteúdos. Neste sentido, "*em ambientes*

não-escolares também identificamos com facilidade a atividade de ensinar” (p.119).

Será, então, que somente o licenciado (professor de Educação Física), deveria encarar sua prática profissional como diretamente relacionada ao aspecto educativo? Acredito que o caráter educativo da ação profissional vá além da discussão existente entre licenciatura e bacharelado na área!

O que faz – ou deveria fazer! – o profissional da Educação Física que atua em academias, acampamentos, clubes, hotéis...? Deveria minimizar ou ignorar as atividades, os conteúdos e as relações dos agentes que nela participam? Ensinar ou reproduzir? Ensinar ou executar?

Conforme mostramos (FERREIRA e RAMOS, 2001) em recente trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, não se pode mais, pura e cinicamente, ignorar as importantes relações existentes entre os diversos campos de atuação profissional em Educação Física (escolares e não-escolares) e as preparações profissionais estabelecidas mas, sim, pensar nas questões críticas e valorativas que os envolvem.

Afinal de contas, tais profissionais também sentem dificuldades ao executarem suas ações pedagógicas (FERREIRA e RAMOS, 2001). Dificuldades estas, próprias do profissional – de Educação Física – que ensina.

As estruturas curriculares presentes nos cursos de graduação na área deveriam estar considerando e acompanhando reflexiva e criticamente as transformações que ocorrem no processo de preparação dos futuros profissionais (licenciados e bacharéis) em Educação Física, criando possibilidades concretas e subsidiando efetivamente essa ação.

Se, até bem pouco tempo atrás, a preparação profissional em Educação Física era privilégio dos cursos de licenciatura, atual e oficialmente (BRASIL, 1987a, 1987b), este quadro tem apresentado algumas alterações relevantes. Nesse sentido e diante das novas possibilidades curriculares na área, sinto necessidade de situar e contextualizar de forma mais específica as questões relacionadas aos estágios em Educação Física.

Questões como: Qual a função dos estágios? Eles são importantes? Para que e para quem? Quando os estágios devem aparecer em uma estrutura curricular?, estão sempre presentes em cursos de preparação profissional e, nem por isso, são fáceis de serem respondidas.

Procurando não ignorar, em momento algum, a história e a tradição advindas das licenciaturas que ajudaram a construir a preparação profissional e a própria Educação Física no nosso país, creio ser fundamental ultrapassar os modelos de estruturação e organização dos estágios curriculares provenientes de tais estruturas, encarando de frente a atual realidade presente na área, em termos de preparação específica e adequada do profissional que se pretende formar: o licenciado ou o bacharel.

Será que não seria o momento de se olhar para outros processos de preparação profissional que não os da própria Educação Física? Por que não buscar subsídios em áreas onde o bacharelado se encontra consolidado? Será que a Educação Física não tem algo a aprender com seus pares?

Mesmo com uma legislação vigente e específica para as estruturas curriculares em Educação Física (BRASIL, 1987a, 1987b), ainda encontramos na grande maioria dos cursos de graduação na área, a "licenciatura inchada", que, pretensiosamente, tenta dar conta de uma preparação voltada para o profissional que irá atuar nos ensinos fundamental e médio (licenciatura) e, **ao mesmo tempo e na mesma estruturação curricular**, para o vastíssimo mercado de trabalho que ora se apresenta para o profissional da área: clubes, academias, hotéis, empresas, clínicas etc. (bacharelado).

Evidentemente que não pretendo trabalhar no âmbito das generalizações e, com isso, ignorar as especificidades e características regionais (por exemplo) que deveriam permear as diversas estruturas curriculares em todo o nosso país.

Porém e conforme nos mostra CAMPOS (1999), ainda encontramos cursos de licenciatura em Educação Física na cidade de São Paulo em que, dentro da disciplina "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado" – obrigatória a toda e qualquer licenciatura existente no país e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina a realização de no mínimo 300

horas de estágio ligadas ao ambiente escolar – parte da carga horária **ainda** é destinada à realização de estágios curriculares em academias, clubes, hotéis etc.

Além da confusão existente entre “estágio supervisionado” e “prática de ensino” nas licenciaturas em Educação Física (CAMPOS, 1999), vale lembrar que a carga horária relacionada aos estágios curriculares – e não à prática de ensino! – para os cursos de preparação de professores (licenciaturas) “*só pode ocorrer em unidades escolares*” (BRASIL, 2001b e 2001d).

Segundo BÁSSOLI DE OLIVEIRA e DaCOSTA (1999), a Educação Física “*tornou-se a primeira no país a ter autonomia curricular em nível de graduação*” (p.87) quando decidiu terminar com a existência de um currículo mínimo em seus cursos de graduação propondo a atual legislação – Parecer 215/87 (BRASIL, 1987a) e Resolução CFE 3/87 (BRASIL, 1987b).

Entretanto, tal abertura e a conseqüente **possibilidade** de criação de novas estruturas curriculares na área parecem não ter sido suficientes para a adequação das licenciaturas e, menos ainda, para a criação dos cursos de bacharelado.

Em outras palavras, os próprios cursos de graduação em Educação Física, através de suas estruturas curriculares, acabam não respeitando as suas especificidades, particularidades e características regionais, quando continuam adotando a idéia muito próxima do “currículo mínimo”, via de regra, com a nomenclatura de licenciatura.

O resultado disso é simplesmente desastroso: estruturas curriculares inadequadas, alunos insatisfeitos, docentes perdidos e profissionais mal preparados.

Outro ponto importantíssimo e que não pode mais ser ignorado pelos cursos de graduação em Educação Física é a existência dos denominados estágios extracurriculares que, diante da demanda colocada pela sociedade e que envolve a proliferação exacerbada dos cursos de graduação na área, têm sido um verdadeiro transtorno.

A problemática do aumento exagerado e descontrolado dos cursos de graduação no país não se limita, evidentemente, aos de Educação Física. SILVA (2001) revela que:

“O universo dos cursos de graduação oferecidos no Brasil passou de 7.071 em 1999, para 9.030 em 2000 e para mais de 11.000 em 2001; representando um aumento de cerca de 22% em relação ao ano passado e cerca de 56% nos dois últimos anos.” (p.A5).

Para se ter uma idéia da situação na nossa área, estimativa feita pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), no início de 2002, situa em 230 o número de cursos de graduação em Educação Física em todo o país, sendo que desse montante, aproximadamente 80 cursos estão funcionando atualmente no estado de São Paulo.

A proliferação dos cursos de graduação na área foi apresentada por RAMOS (1995) e, com a atualização dos dados, revela que, nos últimos seis anos, houve um aumento de 100% dos cursos somente no estado de São Paulo.

Vale enfatizar que a totalidade de tal aumento refere-se única e exclusivamente aos cursos ligados às instituições particulares, pois o último curso de graduação em Educação Física vinculado a uma Universidade Pública, em São Paulo, foi o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), autorizado a funcionar a partir de 1994.

Concordando com os escritos de SILVA (2001), tal aumento se dá *“em grande parte devido à desenfreada expansão de cursos pagos (de necessidade e qualidade duvidosas) e de instituições comerciais particulares de ensino superior”* (p.A5), que acabam tendo preocupações com o aumento de cursos, de alunos e de seus lucros, em detrimento de serviços com qualidade, representados aqui pela relação entre ensino-pesquisa-extensão, pela contratação e manutenção de dedicação dos docentes por períodos de 20 a 40 horas e com titulação comprovada, entre outros.

Diante deste panorama atual, entendo que os estágios têm papel fundamental e decisivo no processo de preparação profissional e, por isso, pretendo, ao longo desse estudo, explicitar e encaminhar questões relacionadas

aos diferentes tipos de estágios em Educação Física, lembrando que, hoje em dia, os estágios curriculares são amparados por legislação educacional/trabalhista e os estágios extracurriculares são definidos por resolução do Conselho Federal de Educação Física.

De forma sintética, é preciso encarar de frente a atual realidade presente na área no que se refere aos estágios (curriculares e extracurriculares), em termos da preparação específica e adequada do futuro profissional: o licenciado ou o bacharel em Educação Física.

Para tanto, vislumbro, na perspectiva do ensino reflexivo, uma alternativa possível para os cursos de preparação profissional em Educação Física, em que os estágios e o currículo são vistos como indissociáveis no processo de preparação profissional.

Para o ensino reflexivo, os estágios são elementos essenciais ao longo de todo o processo de preparação do futuro profissional, valorizando os saberes da teoria e da prática presentes na aquisição e na construção do conhecimento.

Em tal perspectiva, a experiência refletida passa a ter um significativo destaque, pois é nela, com ela e através dela que o aluno-estagiário passa a atribuir sentido consciente à sua ação e, com isso, torna-se capaz de transformar criticamente a realidade na qual está inserido.

Destaca-se que esta experiência deve ser tutorada, orientada e acompanhada de modo a superar a experiência espontaneísta e individualista tão presente na realização dos estágios em Educação Física.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é pensar, inserir, organizar uma formulação teórica para os estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física com base no ensino reflexivo, observando, estudando e dialogando com as particularidades existentes nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física, que envolvem o contexto do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Diante de tais considerações, este estudo foi estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado **UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**, a) são caracterizados os estágios através das concepções relacionadas ao tema (*O QUE É ESTÁGIO?*), b) é apresentada e discutida a legislação pertinente aos estágios curriculares e extracurriculares, envolvendo as diversas áreas do conhecimento até chegar à Educação Física (*QUAL A LEGISLAÇÃO QUE O SUSTENTA?*), c) é pontuada a problemática dos estágios extracurriculares em Educação Física (*O ESTÁGIO EXTRACURRICULAR*), d) são tratados os motivos, as intenções e a necessidade de buscar melhoria nas questões relacionadas aos estágios em Educação Física (*POR QUE MUDAR?*).

O ENSINO REFLEXIVO é tema do segundo capítulo, onde são mostrados a *ORIGEM*, os *PRINCÍPIOS* e as *PRECAUÇÕES* da proposta fundamentada pela prática reflexiva nos cursos de preparação profissional de uma maneira geral e, em particular, em Educação Física.

No terceiro capítulo, é apresentada **A PROPOSTA METODOLÓGICA** que dá suporte a este estudo, baseada na abordagem qualitativa, envolvendo uma pesquisa de levantamento que, após análises e articulações dos dados, é seguida por uma elaboração teórica para os estágios curriculares nos cursos de graduação em Educação Física.

A coleta de dados pautou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos Coordenadores de Curso pertencentes ao Centro de Ciências Biológicas da Saúde (CCBS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre a estruturação, realização e concepções dos estágios curriculares. Os cursos de graduação envolvidos foram: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Enfermagem (licenciatura e bacharelado), Fisioterapia (bacharelado), Terapia Ocupacional (bacharelado) e Educação Física (licenciatura e bacharelado). Tais informações são apresentadas no quarto capítulo (**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**).

Diante das análises, surge a possibilidade concreta de se estar propondo no capítulo quinto (**ENTENDIMENTO SOBRE ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**) alguns caminhos para as questões relacionadas aos estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física, levando em consideração a idéia

central do ensino reflexivo, ressignificando e valorizando a idéia de prática para a área.

É justamente nesse contexto que é preciso “abrir os olhos” para os cursos de preparação profissional em Educação Física, considerando-se suas estruturas curriculares, seus estágios curriculares e a existência dos estágios extracurriculares.

1. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas a caracterização dos diversos tipos de estágios e a legislação vigente relacionadas aos cursos de preparação profissional, de uma maneira geral até se chegar à Educação Física. Além disso, será mostrado o panorama que envolve os estágios extracurriculares nessa área.

Acredito ser fundamental explicitar tais idéias para que sejam possíveis a inserção e a realização coerentes e sérias dos estágios em propostas de cursos de preparação profissional.

1.1. O que é estágio?

PIMENTA (1994) diferencia os estágios em dois tipos: o curricular e o profissional, alertando para o fato de que, para o exercício profissional em áreas como a medicina, ambos são exigidos e "*entendidos como componentes da fase de formação*" (p.21) desse futuro profissional.

Porém, no que tange ao exercício profissional de professores, no Brasil, somente o estágio curricular é requerido. Sugere a autora:

"Talvez por isso tenha se criado a expectativa de que o estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas"
(PIMENTA, 1994, p.21).

Em concordância com essa autora, parece-me que os estágios curriculares em Educação Física podem ser enquadrados, de uma maneira geral, em tal perspectiva, isto é e infelizmente, o único momento em que o graduando deve ter contato com a prática profissional e, por isso, a enorme confusão entre estágio e trabalho!

Além dos dois tipos de estágios mencionados (curricular e profissionalizante), eu acrescentaria os extracurriculares que são caracterizados pelos estágios que não têm uma vinculação direta e oficial com a grade curricular do curso de preparação profissional.

De uma maneira geral, os estágios extracurriculares não fazem parte do cotidiano da maioria dos cursos de preparação profissional ligados à Universidade. Para se ter uma idéia, nas áreas e nos cursos de graduação pesquisados neste estudo (Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) somente em Educação Física os estágios extracurriculares ocorrem.

Na Educação Física, em particular, tais estágios acabam sendo fonte de grandes polêmicas e controvérsias entre professores universitários, alunos de graduação e profissionais da área.

Em um momento mais oportuno deste estudo e utilizando-me de minha vivência com o tema, procurarei resgatar essa modalidade de estágio, evidenciando, entretanto, que não encontrei material bibliográfico para a referida discussão. Fundamentalmente, a bibliografia consultada trata, nas diversas áreas, dos estágios curriculares e não dos estágios extracurriculares.

Segundo a legislação que rege os estágios curriculares no país, temos a seguinte compreensão de estágio:

"Considera-se estágio curricular (...) as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino" (BRASIL, 1982).

De forma mais simples, PIMENTA (1994) apresenta uma definição do que vem a ser o estágio curricular:

"Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho" (p.21).

Através das funções e do papel social da Universidade, FÁVERO (1992) busca contextualizar a situação dos estágios curriculares nos cursos de preparação profissional.

Segundo a autora, do ponto de vista legal, é a partir da Reforma Universitária de 1968 que a preocupação com o estágio curricular se intensifica, sendo apresentado como elemento de integração entre teoria e prática.

Porém,

"... na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos" (FÁVERO, 1992, p.63-64).

O fundamental é destacar a análise que essa autora faz (em 1992!) da precária situação da Universidade e o seu reflexo no processo de preparação do futuro profissional, isto é, o descompasso que existe entre a pesquisa e as exigências culturais do país, a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, além da sua estrutura de poder centralizadora e conservadora.

Atento ao problema das generalizações, mormente as estruturas curriculares dos cursos de preparação profissional (graduação) seguem a seguinte lógica científica-racional:

"Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada" (SCHÖN, 1995, p.91).

Tal currículo profissional normativo explicita a idéia e a compreensão que se tem de conhecimento científico, de conhecimento prático e a mínima condição de se estimular o conhecimento crítico-reflexivo.

É nesse contexto de um eventual aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada que estão inseridos, na enorme maioria dos casos, os estágios nas estruturas curriculares dos cursos de preparação profissional de uma maneira geral e, em particular, nos de Educação Física (BETTI e BETTI, 1996; CAMPOS, 1999; MACHADO, D. 1999).

Os estágios curriculares acabam surgindo como apêndices “salvadores da pátria” entre a pequena e péssima relação entre teoria e prática existente nos cursos de preparação profissional (FÁVERO, 1992; GONÇALVES JUNIOR e RAMOS, 1998).

Para DEMO (1990),

“Os estágios são concessões à prática, com presença curricular residual, mal organizados, sem acompanhamento de qualidade por parte do curso e por parte dos responsáveis no local do estágio. Na maioria dos casos mantêm-se como exigência formal, resvalando para a exploração de mão-de-obra especializada barata.” (p.99).

Segundo PIMENTA (1998), vários estudos têm demonstrado que os cursos de preparação de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

Tal situação, entretanto, não diz respeito apenas aos cursos de preparação de docentes. Em estudo sobre a formação inicial de enfermeiros em Portugal, D'ESPINEY (1997) aponta para a mesma problemática:

“As relações existentes entre os profissionais de enfermagem dos locais de estágio e os da escola [Universidade] caracterizam-se sobretudo por alguma formalidade e distanciamento relativamente à realidade social que se vive nos serviços. (...) Os enfermeiros dos serviços mantêm-se geralmente à margem de todo o processo de formação dos alunos, desconhecendo na globalidade as orientações do estágio. (...) A tradicional desvalorização conferida aos saberes oriundos da prática e a sobrevalorização de um saber feito de leituras conferem, muitas vezes erradamente, um estatuto de superioridade aos professores que desvaloriza os enfermeiros” (p.177).

Mais uma vez, a idéia da ligação linear e hierárquica que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem.

Tal seqüência lógica da racionalidade técnica pressupõe, equivocadamente, que a prática deve situar-se no final da grade curricular do curso de preparação profissional, quando os alunos-estagiários já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas.

Para PÉREZ-GÓMEZ (1995),

“... o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação, converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual” (p.108).

FÁVERO (1992) ressalta que a função formadora da Universidade se caracteriza enquanto um processo e, portanto, é o resultado de condições

históricas que fazem parte de uma realidade concreta e determinada construída no cotidiano de suas ações.

Tendo em vista a dimensão formadora e a função social da Universidade, FÁVERO (1992) propõe que a unidade teoria-prática deve ser pensada como verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que diz respeito ao estágio curricular, uma vez que

"Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação "fora" de qualquer relação com os outros, mas "dentro" da relação com a realidade concreta" (p.66).

Portanto, a partir desta afirmação, pode-se considerar que as ações vivenciadas no período de preparação do futuro profissional, **desde que orientadas, assistidas e refletidas criticamente** serão norteadoras de sua capacitação e possível desenvolvimento de suas intervenções.

Mas é em BRASIL (2001b) e BRASIL (2001d), que se verifica uma elucidação coerente e interessante do entendimento de estágio curricular.

*"... estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado.
(...) o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e*

autônomo quando da profissionalização do estagiário.

(...) É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência."

Feita essa explanação inicial sobre os estágios, é necessário, para o desenvolvimento deste estudo, que se busque identificar o que propõe a legislação pertinente à realização dos estágios curriculares e extracurriculares nas diversas áreas e, em particular, na Educação Física.

1.2. Qual é a legislação que o sustenta?

No que se refere ao estágio curricular, de uma maneira geral e independentemente da área de formação do aluno-estagiário, tem-se a seguinte legislação que o rege:

- ✓ Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que "dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências".
- ✓ Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que "regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências".

De uma maneira geral, pode-se dizer que a legislação pertinente à realização do estágio curricular nas diversas áreas busca definir a sua idéia e criar algumas normas e condições para a sua realização, a saber:

- só poderá ser realizado em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática ao estudante;
- poderá assumir a forma de atividade de extensão, desde que em projetos de interesse social;
- deverá ser realizado mediante termo de compromisso entre aluno, instituição concedente e instituição de ensino;
- não cria vínculo empregatício;
- o estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contra-prestação;
- o estagiário deverá estar assegurado contra acidentes pessoais;
- a jornada de estágio deverá ser compatível com seu horário escolar;
- caberá à instituição de ensino, definir a inserção do estágio em sua programação didático-pedagógica, a carga horária, a duração e a jornada, não podendo ser inferior a um semestre letivo, bem como a sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação do mesmo.

Em relação à fiscalização dos estágios curriculares, há o seguinte documento oficial:

- ✓ Ofício Circular SRT nº 11/85, de 09 de setembro de 1985 e alterações da SRT nº 008/87, de 29 de julho de 1987, que dão "instruções para a fiscalização de estágios".

Tal ofício fornece instruções aos Fiscais do Trabalho, objetivando o impedimento da utilização do estagiário enquanto empregado por parte das empresas. Para tanto, deverá existir:

- o Acordo de Cooperação, que é um instrumento jurídico firmado entre a empresa e a instituição de ensino;
- o Termo de Compromisso de Estágio, firmado entre o aluno-estagiário e a empresa, com interveniência da instituição de ensino;

- a Carteira de Trabalho e Previdência Social, com as devidas anotações do estágio.

Apesar de parecer apenas uma parte burocrática e formal, os três documentos citados anteriormente são de fundamental importância para a segurança de todas as partes envolvidas no processo de realização dos estágios (curriculares e/ou extracurriculares): aluno-estagiário, instituição concedente e instituição de ensino.

A legislação, através dos três documentos supracitados, é fundamental para o estagiário na perspectiva da garantia das condições mínimas e adequadas de realização de seu estágio (curricular e/ou extracurricular), já que estarão definidos: o seguro saúde, a carga horária diária e/ou semanal de estágio, suas funções e/ou atividades em um determinado período de estágio.

Para a instituição – qualquer que seja ela: empresa, academia, escola pública e particular, clube etc. – que venha a receber o estagiário serão esses documentos que poderão garantir tratar-se de um estagiário e não de um funcionário, evitando-se a ocorrência de problemas com a Justiça do Trabalho e/ou com o Conselho de profissão em momentos futuros. Infelizmente, sabe-se que as instituições acolhedoras de estagiários em Educação Física acabam tendo receio de assinar documentos, e tal atitude, na maioria das vezes resulta em complicações trabalhistas.

Para a instituição de ensino, à qual o aluno-estagiário encontra-se vinculado, será a garantia de que esse seu aluno estará sendo contemplado com as condições mínimas para o cumprimento de uma etapa extremamente importante em seu processo de preparação profissional, levando-o a compreender os compromissos e responsabilidades de cada uma das partes envolvidas na realização dos estágios.

Conforme apresentado anteriormente, a legislação específica relacionada ao estágio curricular nas diversas áreas procura definir, em linhas gerais, as normas de realização.

Pode parecer óbvio e lógico, porém vale ressaltar que todo o aspecto didático-pedagógico que envolve a realização dos estágios deve ficar a cargo da instituição de ensino, conforme previsto na própria lei (Decreto Nº 87.497, de 1982).

Ressalto este ponto pela limitação, em virtude da abrangência da lei específica, que acaba proporcionando abertura e autonomia para que cada instituição de ensino defina o momento adequado para a realização dos estágios curriculares junto à sua grade curricular.

Não se pode esquecer, entretanto, que para os cursos de licenciatura nas diversas áreas, há uma legislação específica que estabelece as diretrizes para a realização dos estágios curriculares nos diversos cursos de preparação de professores para a área escolar (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d).

Nesse sentido, vale lembrar que com a possibilidade de criação dos cursos de bacharelado em Educação Física (BRASIL, 1987a, 1987b), é preciso que se tenha conhecimento e clareza do que a lei permite em relação à realização dos estágios curriculares e, com isso, rediscutir todos os aspectos didático-pedagógicos que envolvem as suas: inserção, organização, estruturação e realização.

Até o presente momento, foi mostrada a legislação pertinente à realização dos estágios curriculares, independentemente da área de formação do aluno-estagiário.

A partir de agora apresento, em termos legais e específicos à Educação Física, a legislação vigente relacionada aos estágios (curricular e/ou extracurricular):

- ✓ *Parecer Nº 215/87*, de 11 de março de 1987, referente à "reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo".

Na minha opinião, esse é um dos principais documentos, em termos de conteúdo e análise, relativos à contextualização histórica da preparação

profissional em Educação Física no país. O referido Parecer apresenta alguns posicionamentos pontuais em relação aos estágios curriculares, a saber:

"o próprio Estágio Supervisionado, como expressão da prática de ensino, é imprescindível, tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados. O que precisa ser cuidadosamente adequado é o planejamento desses estágios, seja para as Licenciaturas, seja para os Bacharelados, variando quanto à natureza das práticas desenvolvidas, clientela-alvo, local de realização etc." (BRASIL, 1987a).

Quanto à situação de desenvolvimento de estágios nos cursos de licenciatura, o parecerista as classifica como apresentando uma "*pseudo postura generalista*" e, dentre outras causas, cita os estágios como um dos responsáveis por tal situação, indicando a existência de: "*improvisação nos Estágios Supervisionados, como que apenas para dar cumprimento à obrigatoriedade legal da "Prática de Ensino"...*" (BRASIL, 1987a).

Enquanto "parecer", este documento busca explicitar o panorama geral da preparação profissional em Educação Física, apontando posições e sugestões gerais. Já o documento (Resolução CFE 3/87), procurou definir as posições e sugestões anteriormente apresentadas.

- ✓ Resolução CFE Nº 3/87, de 16 de junho de 1987, que "fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)".

Muito mais incisivo e objetivo, o referido documento buscou "resolver" os aspectos gerais atrelados à preparação do profissional da Educação Física.

No que diz respeito aos estágios, apresenta, respectivamente, o terceiro parágrafo do artigo quarto e o artigo quinto:

"No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força e legislação específica" – Artigo 4º, Parágrafo 3º.

"O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão")" – Artigo 5º.

Em relação ao "Estágio Supervisionado", como já descrito anteriormente, ele é obrigatório a todas as licenciaturas conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, portanto, deve seguir a legislação específica que o rege.

Ainda com referência aos estágios curriculares e em consonância com a Lei 6.494/77 – apresentada anteriormente – a LDB a corrobora, explicitando a sua obrigatoriedade e a duração mínima de um semestre letivo; contudo, acrescenta um ponto que é importante e confuso ao mesmo tempo, ou seja, a obrigatoriedade da realização da monografia ou trabalho de conclusão.

Buscando esclarecer um pouco mais a afirmação feita, por considerá-la importante, uma vez que nela é inserida a obrigatoriedade da realização de monografias para a integralização dos créditos para o bacharelado na área, objetivando, com isso, o desenvolvimento de uma preparação mais sólida e acadêmica do futuro profissional.

Porém, no meu entendimento, é ao mesmo tempo confusa ao indicar que os estágios curriculares devem ser **complementados** por meio da realização da monografia, pois, pode haver interpretações e significados dúbios para tal **complementação** com relação à carga horária e período de oferecimento das disciplinas. Assim, pode-se verificar dentro de um único semestre letivo a realização de ambos (estágio e monografia), o que viria atender à obrigatoriedade e complementação definidos pela legislação.

Ao mesmo tempo, porém, a carga horária da(s) disciplina(s) que envolveria(m) os estágios curriculares (com ou sem a monografia) poderia ser maior ou menor dependendo da estrutura curricular de cada Instituição de Ensino Superior.

Outra possibilidade que talvez possa configurar uma abertura positiva, ampliando a idéia de estágio, é a perspectiva de que ele possa ser o objeto de um trabalho monográfico, entendendo este último (trabalho monográfico) como **complementação** do primeiro (estágio curricular).

Enfim, são considerações que devem ser feitas a partir da legislação e que, fundamentalmente, devem estar em harmonia com a proposta político-pedagógica de cada curso de bacharelado na área.

Inicialmente, sou de parecer que a Resolução CFE 03/87, no que se refere aos estágios curriculares e trabalho de conclusão de curso, ao apresentar a liberdade de decisão da formatação da proposta pedagógica para a preparação de profissionais de Educação Física, representou um avanço, repassando aos cursos de graduação o ônus de uma participação efetiva e competente.

Até então, foram apresentadas e comentadas as legislações gerais (diversas áreas do conhecimento) e específicas (Educação Física) que envolvem os estágios curriculares e que emanam do sistema educacional brasileiro.

Acontece, contudo, que após a regulamentação da Profissão de Educação Física, em 01 de setembro de 1998, através da Lei 9.696/98 (BRASIL, 1998a) e a conseqüente criação dos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (sistema CONFED/CREFs) em nosso país, surge uma nova normatização, através de resolução, no campo da Educação Física que propõe encaminhar as questões diretamente relacionadas aos estágios extracurriculares na área.

Assim, a nova resolução recebeu o indicativo de

- ✓ Resolução CONFED Nº 024/00, de 21 de fevereiro de 2000, que "dispõe sobre a regulamentação do estágio extracurricular".

Esta Resolução, elaborada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFED), procurou inicialmente caracterizar o estágio extracurricular como

aquele que envolve "o acadêmico de Educação Física, a partir do 5º (quinto) semestre do curso de graduação" (grifos meus) em ações de aprendizado sob orientação de um profissional da área e, além disso, estabelece que o referido estágio:

- não poderá ultrapassar o total de 20 (vinte) horas semanais;
- não poderá ultrapassar o total de 04 (quatro) horas diárias;
- deverá ser feito em instituições públicas ou privadas que estiverem registradas junto aos CREFs;
- deverá ser supervisionado por profissional da área de Educação Física que, por sua vez, deverá estar registrado no CONFEF;
- que cada profissional da área poderá aceitar no máximo 03 (três) estagiários, sendo 01 (um) por período.

Visando a melhoria da qualidade da preparação profissional e da prestação de serviços à sociedade, considero este documento de fundamental importância no conjunto das tentativas de consolidação profissional e acadêmica da Educação Física, já que a situação encontrada em termos de mercado de trabalho nessa área tem sido bastante alarmante.

Não se pode, entretanto, achar que um decreto ou uma resolução, por si só, vá dar conta de um problema tão sério e/ou resolver os problemas da preparação profissional e do mercado de trabalho em Educação Física.

Seria uma visão extremamente simplista, ingênua e equivocada da situação, porém um trabalho mais sério e uma proposta sustentada neste tipo de estudo, certamente, poderão contribuir significativamente no "conjunto das tentativas" que buscam consolidar a área da Educação Física no Brasil (RAMOS e TOJAL, 2001).

Como são organizados e desenvolvidos, atual e efetivamente, os estágios extracurriculares em Educação Física? Esta é uma situação que merece ser observada, pois apresenta vieses que acabam comprometendo a preparação e o próprio respaldo que o profissional possa obter junto ao mercado de trabalho.

1.3. O estágio extracurricular

Durante toda a realização deste estudo, pude observar um pequeno aumento em relação à produção acadêmica – caracterizada, aqui, principalmente pelas monografias de graduação – de questões relacionadas à preparação profissional em Educação Física de uma maneira geral (BATISTA, 1995; TIBURCIO, 1995; PRADA, 1996; COSTA, 1997; RODRIGUES, 1998) e, em especial, de questões relacionadas aos estágios curriculares (WIGGERS, 1996; GONÇALVES JUNIOR e RAMOS, 1998; RAMOS, 1998, 2001b; CAMPOS, 1999; MACHADO, D. 1999; MACHADO e RAMOS, 1999a, 1999b; SOUZA, 1999).

Entretanto e apesar de ser um enorme problema junto aos processos de preparação profissional em Educação Física e ao próprio mercado de trabalho nessa área, os estágios extracurriculares continuam não sendo alvo de estudos que busquem analisá-los e/ou compreendê-los.

Lembro que os estágios extracurriculares são caracterizados pelos estágios que não têm uma vinculação direta e oficial com a grade curricular do curso de preparação profissional, isto é, não fazem parte do rol de disciplinas obrigatórias para a integralização do curso de graduação.

Infelizmente, não foi encontrado, na literatura consultada, nenhum trabalho que faça referência aos estágios extracurriculares na área da Educação Física.

Diante desse fato, tenho orientado um trabalho de pesquisa do graduando Plauto Keller Villas Boas, monitor bolsista das disciplinas “Estágio I” e “Estágio II”, oferecidas, respectivamente, aos alunos dos 5º e 6º semestres do Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (CEF/UFSCar), onde temos procurado mapear a realização dos estágios extracurriculares junto aos alunos regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do referido curso de graduação (VILLAS BOAS e RAMOS, 2001).

Para tanto, foi elaborado um questionário contendo questões abertas e fechadas, que foi aplicado a 71 alunos regularmente matriculados nos 2º e 4º semestres do referido curso de graduação. Sendo que desse total de 71 alunos, 35 pertencem ao 2º semestre do CEF/UFSCar e 36, ao 4º semestre.

A seguir, são apresentados alguns dados obtidos na pesquisa.

Em relação à realização de estágios extracurriculares pelos 35 alunos do 1º ano do curso, 45% (16 alunos) realizam/realizaram estágio extracurricular, enquanto que, no 2º ano do curso (36 alunos), esta porcentagem aumenta para 72% dos alunos, ou seja, 26 alunos (Gráfico 1).

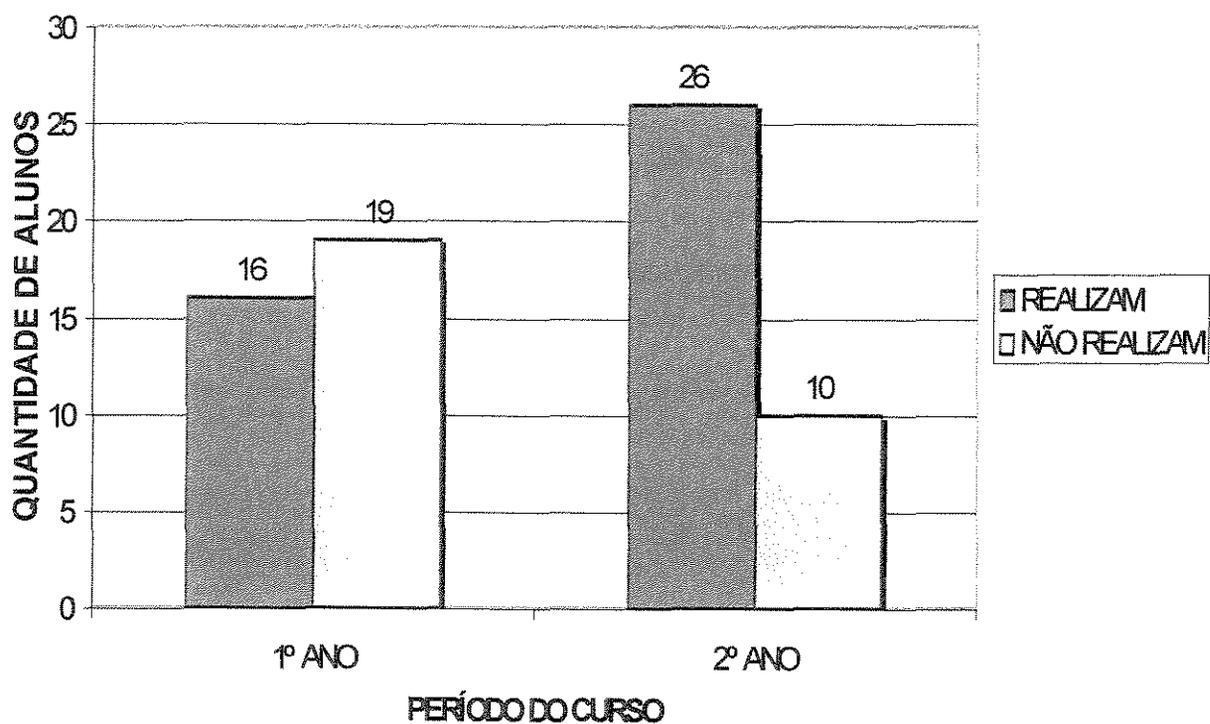


GRÁFICO 1. Realização de estágios extracurriculares no CEF/UFSCar.

No que se refere às áreas de atuação dos alunos do CEF/UFSCar nos estágios extracurriculares (Gráfico 2), tem-se que a natação é a área que mais absorve os graduandos, muito provavelmente, por características da atividade em si (“esporte mais completo”, atividade prazerosa, menos incidência de lesões) e da própria quantidade de academias de natação existente no município pesquisado.

Ainda sobre a categorização das áreas de atuação nos estágios extracurriculares, entendem-se como categoria “esporte” as atividades coletivas associadas às escolinhas de esporte como, por exemplo, futebol, basquete e voleibol.

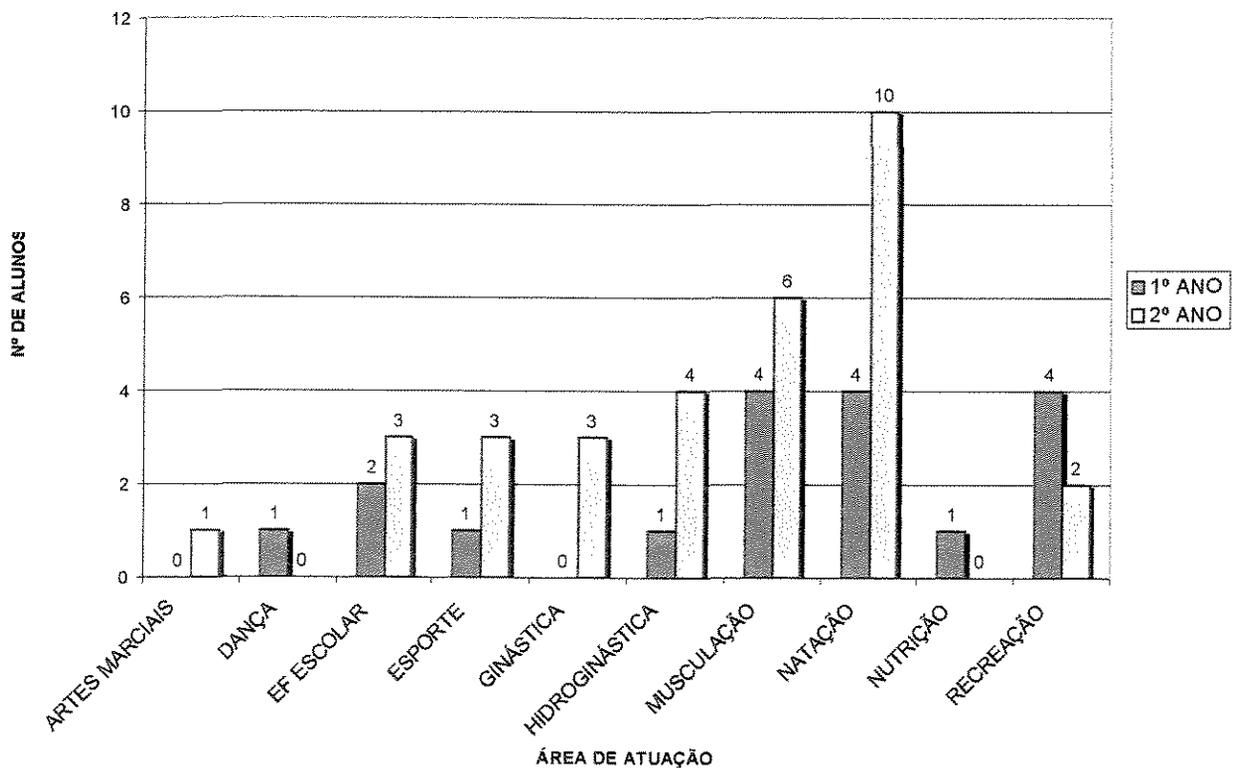


GRÁFICO 2. Áreas de atuação nos estágios extracurriculares no CEF/UFSCar.

Independentemente dos valores recebidos, a remuneração acaba sendo uma justificativa presente na realização dos estágios extracurriculares pelos alunos do CEF/UFSCar: 40% dos alunos do 1º ano teve seu estágio extracurricular remunerado enquanto que, do 2º ano, este valor é elevado para 86% (Gráfico 3).

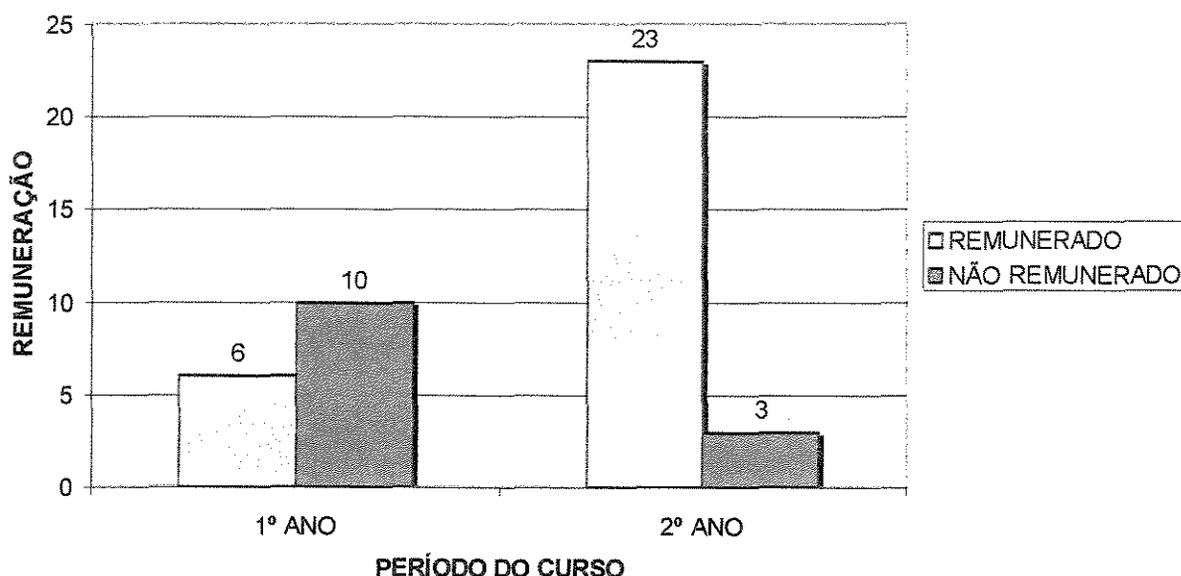


GRÁFICO 3. Remuneração presente nos estágios extracurriculares no CEF/UFSCar.

Na pesquisa realizada, não houve a indagação sobre os valores recebidos pelos estagiários. Pela conversa informal com os alunos, entretanto, posso afirmar que os valores são baixíssimos e, em vários casos, acabam se restringindo à condução (passes de ônibus) ou à alimentação (vale refeição).

A unanimidade dos alunos pesquisados (1º e 2º anos) indica como sendo positivas as vivências proporcionadas pela realização dos estágios extracurriculares. Vale lembrar que a inserção dos estágios curriculares junto ao CEF/UFSCar se dá a partir do 5º semestre, ou 3º ano de graduação e, por acaso,

acaba coincidindo com a indicação da Resolução CONFEF 024/00 para a realização dos estágios extracurriculares.

Ainda dentro da pesquisa realizada, perguntamos aos alunos quais os principais motivos para a realização desse tipo de estágio, e as respostas concentraram-se em três pontos básicos, a saber: aquisição de experiência, de conhecimento e motivos econômicos (Gráfico 4).

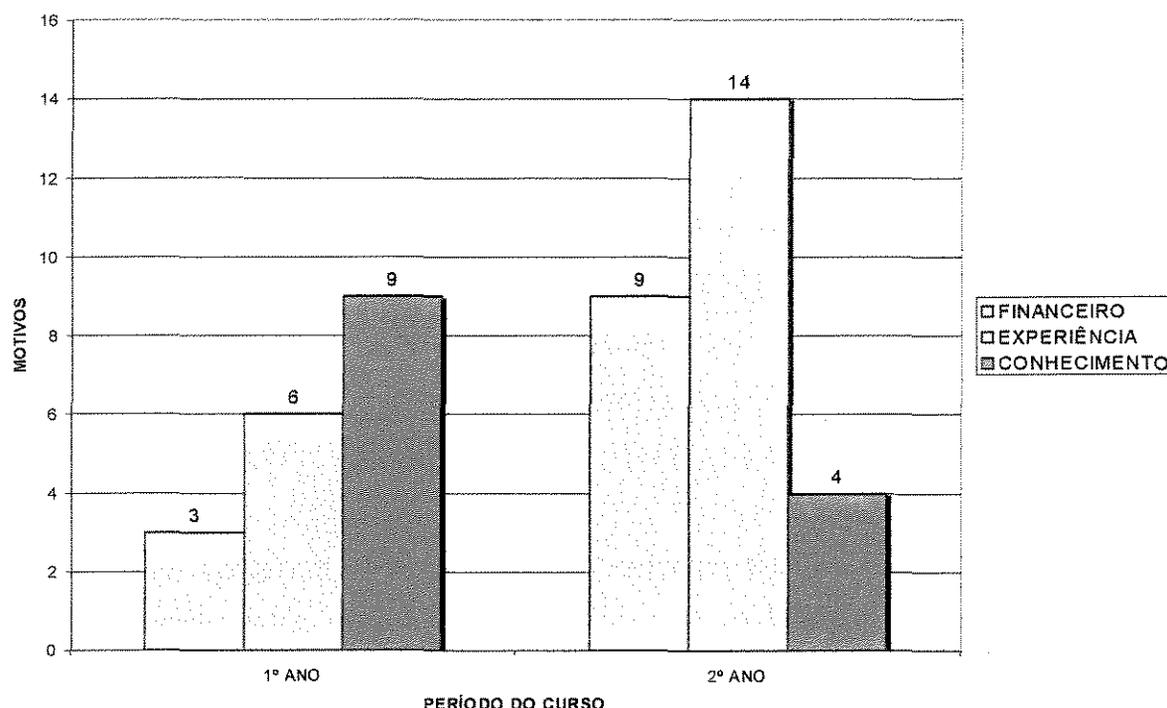


GRÁFICO 4. Motivos para a realização de estágios extracurriculares no CEF/UFSCar.

Para os alunos pesquisados (1º e 2º anos), o conceito de experiência parece estar associado à aquisição de domínio técnico, aproximando-se da dimensão da prática. Já o termo conhecimento aparece atrelado ao sentido da aproximação de saberes de natureza teórica.

Os dados apresentados pela pesquisa apontam para a necessidade de reflexão, por parte do curso de graduação em Educação Física, sobre:

- a existência e a realização dos estágios extracurriculares;

- a importância em se considerar/valorizar as vivências práticas dos graduandos na perspectiva da construção do conhecimento;
- a inserção e a estruturação dos estágios em sua grade curricular;
- a relação entre mercado de trabalho e preparação profissional em Educação Física (VILLAS BOAS e RAMOS, 2001).

Além do trabalho supracitado, optei por descrever situações encontradas e relatadas durante a minha vivência profissional junto à cursos de formação profissional em Educação Física, desde 1993.

A primeira situação que se apresenta quando o tema abordado são os estágios extracurriculares é a da mão-de-obra barata, ou seja, em muitos locais onde há prestação de serviços ligada à atividade física (academias, clínicas, clubes, escolas, prefeituras etc.) os proprietários e/ou dirigentes acabam optando pela contratação do estagiário no lugar do profissional já habilitado.

Tal fato se dá, única e exclusivamente, por questões econômicas, isto é, acaba sendo muito mais barato para a instituição manter um estagiário do que alguém já formado.

Boa parte das instituições "empregam", na condição de estagiários, os alunos recém ingressos em cursos de graduação em Educação Física e os mantêm até o momento em que eles precisam realizar seus estágios curriculares. Quando chega o referido momento, a instituição dispensa o "estagiário", contratando um outro aluno recém-ingresso.

É preciso ter consciência de que, a priori, um aluno que acabou de se matricular em um curso de Educação Física não obteve ainda o mínimo de conhecimento que o habilite a diagnosticar e nem tão pouco a desenvolver rotinas, tarefas e responsabilidades destinadas a um profissional dessa área.

Cabe enfatizar, aqui, a realidade da maioria dos cursos de graduação em Educação Física que não estruturam e desenvolvem suas grades curriculares através da preocupação com a preparação profissional contextualizada ou mesmo com a capacidade de cada docente, mas sim procurando facilitar as estruturas

administrativas, os corporativismos, os professores mais antigos na casa, o que acaba contribuindo para a manutenção desta situação.

Em função do conceito de prática, da perspectiva curricular técnico-científica e, conseqüentemente, da forma como são alocados os estágios curriculares na grade curricular, torna-se evidente que o aluno não possui, ainda, conceituações, orientações, conhecimentos e iniciativas adequadas que lhe permita atuar no mercado de trabalho.

Em parte, pode-se considerar que essa grande confusão, geralmente, tem sido ocasionada pelos próprios docentes dos cursos de graduação em Educação Física que não se preocupam com questões básicas e fundamentais sobre a inserção do aluno-estagiário no mercado de trabalho.

Tais docentes deveriam se preocupar com questões do tipo: Quais saberes relacionados à Educação Física os alunos trazem quando chegam à Universidade? Como esses saberes podem ser utilizados para a apropriação dos conhecimentos da área? Como as diversas disciplinas que compõem um curso de graduação em Educação Física podem contribuir efetivamente na preparação profissional do graduando? Será que somente as disciplinas ligadas aos estágios curriculares devem atentar para isto? Qual o papel da Instituição de Ensino Superior sobre a realização dos estágios extracurriculares? Os estágios extracurriculares devem continuar acontecendo indiscriminadamente?

Os depoimentos de nossos alunos sobre as impropriedades presenciadas, ouvidas, faladas e reproduzidas dentro de tais instituições, acabam por desenvolver em nós, docentes preocupados com a qualidade da preparação profissional oferecida, atitudes de completo repúdio à ocorrência desses fatos.

Mesmo que não possuam informações suficientes para que consigam obter ganhos e contribuições sobre conhecimento específico durante a realização dos estágios, que permitam uma melhor preparação profissional, percebe-se que, pelo próprio "bom senso", alguns alunos acabam adquirindo uma visão crítica da verdadeira situação do mercado de trabalho em Educação Física e, mais ainda, de como acabam sendo utilizados como mão-de-obra barata por empregadores que, em alguns casos, são até mesmo "colegas de profissão"...

Em situações como essa, percebe-se que o empregador em momento algum pensa na preparação adequada de um futuro profissional e/ou na qualidade dos serviços prestados à comunidade e, menos ainda, em questões relacionadas à consolidação e eficiência dentro dessa área de atuação.

Aos alunos do CEF/UFSCar tenho constantemente alertado que, na maioria dos casos, os próprios "profissionais" de Educação Física acabam por tornarem-se os culpados por esse quadro, uma vez que deixam de investir na melhoria da qualificação dos profissionais que já atuam em seus estabelecimentos, optando pela prática desse verdadeiro e perigoso rodízio de alunos-estagiários, sem qualquer escrúpulo ou responsabilidade, objetivando apenas a obtenção de maiores lucros imediatos em suas empresas.

Conforme citado anteriormente, no primeiro capítulo na parte referente à legislação que rege os estágios curriculares e as normas que definem a existência dos estágios extracurriculares, vale a pena lembrar que o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) elaborou a Resolução Nº 024/00, de 21 de fevereiro de 2000, buscando regulamentar a situação dos estágios extracurriculares em Educação Física.

Espero, com a regulamentação da profissão, com a criação do CONFEF e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), com a existência de conselheiros respeitáveis, honestos e dignos de seus cargos, que parte dos problemas enfrentados no dia-a-dia de nossa profissão sejam encaminhados e resolvidos.

Em hipótese alguma e também como já descrito anteriormente, pode-se imaginar ou considerar que somente a criação de leis seja suficiente para que a Educação Física possa se consolidar; porém, a sua existência e cumprimento parecem ser um importante componente dentro de todo esse processo (RAMOS e TOJAL, 2001).

1.4. Por que mudar?

Neste instante, cabe aqui tecer considerações sobre as razões que indicam a necessidade de mudanças.

Basicamente porque não se pode mais, pura e simplesmente, continuar reproduzindo modelos e atitudes que, se foram importantíssimas e fundamentais em um determinado momento de nossas histórias (das áreas da Educação Física, das preparações profissionais em nossa área, dos mercados de trabalhos), hoje e sem ignorá-las, é necessário superá-las e apontar outros caminhos que levem a compreensões mais amplas e aguçadas daquilo que se pretende para essa profissão.

Ou, nas palavras de CASALI (1997):

"Antes de tudo, consolidação de uma convicção: que se esgotou a racionalidade vigente, presunçosa, que valoriza predominantemente (quando não exclusivamente) o saber e o saber fazer já previamente e formalmente constituído pela empresa, pela escola, pelo sindicato, pelo Estado (seja qual for a instituição em questão). Não é só dentro da empresa ou dentro da escola (muito menos) que se aprende a trabalhar. Dizer "trabalhar" aqui significa dizer "produzir criativamente, solidariamente". E a criatividade e a solidariedade, para se exercerem, requerem liberdade, espaço, margem, oportunidade. Seu acontecimento é por natureza informal e imprevisível: por isso tentar enquadrá-los dentro de parâmetros pré-estabelecidos aborta-os no que têm de melhor" (p.112).

A convivência, durante quase uma década, com o dia-a-dia de rotina maçante, repetitiva, burocrática e pouco animadora das questões relacionadas aos estágios em Educação Física tem me levado a tentar, pelo desenvolvimento deste estudo e dentro das diferentes possibilidades pessoais e profissionais,

contribuir efetivamente para dinamizar, ampliar e atribuir novos significados a tais questões.

Na tentativa de explicitar essa sensação, enquanto "professor de estágios" em cursos de preparação de profissionais em Educação Física há um bom tempo, causada pela rotina encontrada na maioria das questões relacionadas aos estágios, já anteriormente definida, e diante da burocrática ação da "troca" de material oficial, utilizo-me de uma passagem relatada pelo antropólogo Roberto DaMATTA (1978):

“Olhei para ele com o desdém dos cansados e explorados, pois que diariamente e a todo o momento minha casa se enche de índios com colares para trocas pelas minhas missangas (sic). Cada uma dessas trocas é um pesadelo para mim. Socializado numa cultura onde a troca sempre implica uma tentativa de tirar o melhor partido do parceiro, eu sempre tenho uma rebeldia contra o abuso das trocas propostas pelos Apinayé: um colar velho e mal feito por um punhado sempre crescente de missangas (sic). Mas o meu ofício tem desses logros, pois missangas (sic) nada valem para mim e, no entanto, aqui estou zelando pelas minhas pequenas bolas coloridas como se fosse um guarda de um banco. Tenho ciúme delas, estou apegado ao seu valor – que eu mesmo estabeleci... Os índios chegam, oferecem os colares, sabem que eles são mal feitos, mas sabem que eu vou trocar. E assim fazemos as trocas. São dezenas de colares por milhares de missangas (sic). Até que elas acabem e a notícia corra por toda a aldeia. E, então, ficarei livre desse incômodo papel de comerciante. Terei os colares e o trabalho cristalizado de quase todas as mulheres Apinayé. E eles terão missangas (sic) para outros colares (p.33).

Mesmo que um pouco dramática, tal passagem parece refletir com exatidão a sensação existente nas relações burocráticas que envolvem aluno-estagiário e o professor de estágio ou professor de estágio e aluno-estagiário.

É voz corrente, na área acadêmica, a existência em muitos casos da relação de "troca vazia" envolvendo, de um lado (dos alunos-estagiários), o preenchimento de papéis oficiais, assinaturas, relatórios de observação e participação, planos de aulas; de outro (professor de estágio), papéis preenchidos, documentos, relatórios e planos sem sentido de contribuição na preparação acadêmica.

A resultante de todo esse processo acaba sendo pobre, incomodando até mesmo seus participantes, pois volta-se mais para visão cartorial, na qual o cumprimento de prazos e a nota a ser obtida são mais significativos do que o vivenciado. Geralmente se verifica, no final de cada semestre, a troca dos "colares" pelas "miçangas", isto é, o trabalho/relatório final pela aprovação em mais uma disciplina... independentemente do seu real significado.

Quando se chega, pela usura do tempo, a ter sensações como a descrita anteriormente, depara-se com dois únicos caminhos a trilhar: o do conformismo e do marasmo, ou o da tentativa de mudança e ampliação de horizontes.

Este estudo procura demonstrar a opção feita pela adoção do segundo caminho, ou seja, o da tentativa de mudança e da ampliação e contextualização das questões relacionadas aos estágios – o que, em última instância, significa rever, refletir e reconsiderar o trabalho diário das questões que envolvem os estágios nos cursos de preparação profissional em Educação Física.

Nesse sentido e diante das transformações inerentes da sociedade, tem-se a obrigação (pessoal e profissional!) de, ao menos, tentar propor alternativas viáveis.

FÁVERO (1992) escreve com extrema lucidez:

"Assim, nos cursos universitários, é fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que, se é importante ele ter consciência dos problemas, também é importante que ele seja capaz de propor alternativas para a sociedade brasileira. De onde ser igualmente importante, nos cursos de graduação ou de pós-graduação, trabalhar com os alunos, discutindo, pesquisando

e elaborando propostas de solução e/ou alternativas para mudanças" (p.67).

Complementando a perspectiva de atribuição de significados a todo o contínuo processo de preparação pessoal/profissional, MACHADO, O. (1999) esclarece que a formação não se faz pelo simples somatório das diversas atividades realizadas (conhecimentos, técnicas, cursos, estágios), mas sim "*pela atividade reflexiva sobre os conteúdos e as práticas como reconstrução permanente da subjetividade humana*" (p.111).

É nesse sentido, a partir de uma visão crítico-reflexiva, que se pretende propor a inserção e a estruturação dos estágios curriculares na formação do profissional em Educação Física, embasadas e encaminhadas pelo resultado deste estudo, que também procurou ouvir e analisar a situação de desenvolvimento dos estágios curriculares junto aos seus pares, ou seja, os coordenadores dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional do CCBS/UFSCar.

Até este momento do estudo, procurei de forma crítica e sistemática apresentar questões relacionadas à caracterização e à legislação dos estágios curriculares e extracurriculares nas diferentes áreas e, em especial, na Educação Física, bem como as justificativas da necessidade de mudança de tal quadro.

Com a preocupação voltada para a preparação profissional, passo a discutir a temática associada ao ensino reflexivo, na perspectiva de se obter subsídios epistemológicos que possibilitem a visualização de (novas) estruturas para os cursos de graduação, de uma maneira geral até chegar à Educação Física.

2. O ENSINO REFLEXIVO

Com o objetivo de apresentar uma (nova) forma de se olhar para o ensino e suas respectivas repercussões no interior de um curso de preparação profissional, trago algumas considerações sobre o valor do ensino reflexivo que, fundamentalmente, buscam o desenvolvimento de uma práxis reflexiva, isto é, dar um estatuto ao saber da experiência.

Ou, nas palavras de Dominicé, citado por NÓVOA (1995a):

“Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (p.25).

A experiência aqui é entendida como o conhecimento que é formulado pelo profissional/professor ao longo de sua jornada de trabalho; conhecimento ligado à sua ação profissional; o conhecimento tácito (GARCÍA, 1995; ALARCÃO, 1996; BETTI, 1996; ARIZO e TOSCANO, 2000).

Esse tipo de conhecimento, no meu entendimento, deve começar a ser valorizado e a fazer parte do processo de preparação dos futuros profissionais da Educação Física. Nesse sentido, considero importante indicar a origem, os princípios e as propostas do ensino reflexivo, visando situar algumas questões e respaldar as futuras contribuições.

2.1. Origem

Segundo GARCÍA (1995), apesar de a preocupação com o ensino reflexivo ser relativamente recente, as suas origens remontam a estudos desenvolvidos por John Dewey (1859-1952), lá na década de 30, derivando a necessidade de formar professores/profissionais *“que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção”* (p. 60).

Para GRILLO (2000), foi Dewey o precursor de uma pedagogia reflexiva que reconhece a produção de conhecimento mediante experiências fundamentadas na reflexão, na interação e na transição entre situações presentes, já vividas e futuras.

BRUBACHER, CASE e REAGAN (2000) afirmam que, para Dewey, a verdadeira prática reflexiva se efetiva quando o indivíduo se depara com um problema real que deve resolver e o faz de uma maneira racional.

Entretanto, foi Donald Schön que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão associado ao ensino e à preparação de profissionais, através de seus livros *“The reflective practitioner”*, em 1983 e *“Educating the reflective practitioner”*, em 1987 (GARCÍA, 1995; BRUBACHER, CASE e REAGAN, 2000).

Segundo ALARCÃO (1996), a análise dos títulos das obras de Schön revela uma preocupação com três temas centrais: *“o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; (...) o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão”* (p.11).

Tais temáticas seriam, segundo essa autora, a mola propulsora de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores, enfatizando atitudes que indicam os valores do humano em detrimento do racionalismo técnico.

As idéias da reflexão no ensino e nos cursos de preparação de profissionais/professores têm sido amplamente divulgadas e difundidas em diversos países, a saber: Estados Unidos (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1995;

BRUBACHER, CASE e REAGAN, 2000), Portugal (NÓVOA, 1995a; ALARCÃO, 1996; CANÁRIO, 1997; D'ESPINEY, 1997), Espanha (GARCÍA, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1995, 1997), França (PERRENOUD, 1993; MALGLAIVE, 1997).

No Brasil, diversos estudos fundamentados nos princípios do ensino reflexivo ou da prática reflexiva podem ser encontrados na área da Educação (MIZUKAMI, 1996; MACHADO, O., 1999; GRILLO, 2000; MIZUKAMI e cols., 2002) e, mais timidamente, na área da Educação Física (BETTI e BETTI, 1996; BETTI, 1996; BETTI, 1998;. RODRIGUES, 1998; CAMPOS, 1999; RAMOS, 2001c).

Mas quais seriam os princípios básicos envolvidos na proposta do ensino reflexivo?

2.2. Princípios

Como afirmado anteriormente e por reação ao chamado ensino tradicional que se caracterizava pela organização curricular por disciplinas, que tinha o professor como senhor da aula e que tudo sabia e dirigia, sendo a obediência e a submissão virtudes escolares,

“Dewey concebeu um programa aberto, funcionando como instrumento capaz de coordenar projectos de actividades concebidos para atingir a resolução de situações problemáticas quotidianas. A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, imprescindível por necessidade social, funcionava mais como um instrumento do que como um fim” (LALANDA e ABRANTES, 1996, p.43).

John Dewey entendia que a escola deveria preparar os alunos para a resolução dos problemas com que se deparavam no seu ambiente físico e social. A escola deveria surgir como um prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta deveria ser destinatária das aprendizagens escolares.

Com tais atitudes e considerando a “atividade de pensar” como inerente ao ser humano, vai denominar por pensamento reflexivo “a melhor maneira de pensar e define-o como sendo ‘a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey citado por LALANDA e ABRANTES, 1996, p.45).

Há, para Dewey, dois momentos que envolvem o pensamento reflexivo: a) o estado de dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução; b) a pesquisa do material necessário a uma possível solução do problema percebido, dependendo do tipo e do rumo da investigação da natureza do problema a resolver.

Quando no início se encontra perante o problema que cria perturbação e embaraços e sente-se que a confusão está instalada, está-se em uma situação pré-reflexiva. A situação oposta, aquele em que o problema foi resolvido e os dados e as idéias correlacionados no sentido de atingir a conclusão, denomina-se pós-reflexiva.

Entre uma situação e outra, Dewey citado por LALANDA e ABRANTES (1996), identifica cinco fases relacionadas entre si, a saber:

1. SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA (1ª fase) = o ponto de partida da pesquisa, isto é, uma situação de incerteza, de dúvida, onde se dá o primeiro momento de indagação em que, de qualquer modo, sugere-se (mesmo que vagamente) uma solução, uma idéia para resolver o problema;
2. INTELECTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA (2ª fase) = é o desenvolvimento da idéia inicial, primária mediante o raciocínio;
3. OBSERVAÇÃO E EXPERIÊNCIA (3ª fase) = trata-se de provar as várias hipóteses formuladas, revelando-se suas (in)adequações;
4. REELABORAÇÃO INTELLECTUAL (4ª fase) = que consiste em reelaborar as primeiras sugestões ou hipóteses;
5. VERIFICAÇÃO (5ª fase) = que consiste na formulação de novas idéias e que pode constituir a aplicação prática ou desencadear novas observações, experimentações probatórias.

Vale ressaltar que as cinco fases podem não surgir exatamente nesta ordem, sendo possível sobrepor-se umas às outras e, dependendo da complexidade do problema, criar ou ampliar fases. Tal divisão é acadêmica e sem regras fixas.

Há ainda três atitudes fundamentais que favorecem as metodologias de investigação e verificação:

- a) ABERTURA DE ESPÍRITO - que se caracteriza pela receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas e, também, pela capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a probabilidade de erro em todas as situações;
- b) RESPONSABILIDADE - passa pelo exame cuidadoso e adoção das conseqüências de um projeto, assegurando a consistência e validade de uma crença;
- c) EMPENHO - traduz-se na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar.

Tais atitudes favorecem a ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar soluções lógicas para os problemas levantados, emergentes e que abarcarão

“tomadas de decisões que não podem ser servidas pela arrogância, nem pelo servilismo. Com a primeira, há o perigo de rejeitar liminarmente o que é considerado verdadeiro. A segunda leva a aceitar, como autômato, o ponto de vista dominante” (LALANDA e ABRANTES, 1996, p.58).

A partir desses elementos, Schön, citado por ALARCÃO (1996) e PÉREZ-GÓMEZ (1995, 1997), vai estruturar as seguintes categorias essenciais à perspectiva do ensino reflexivo:

- ✕ CONHECIMENTO NA AÇÃO ⇨ é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação e, portanto, manifesta-se no saber fazer.

É tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada; é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação.

✘ REFLEXÃO NA AÇÃO ⇨ quando a reflexão se dá simultaneamente ao desenvolvimento da ação, sem a sua interrupção. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.

✘ REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO ⇨ quando se reconstrói mentalmente a ação para tentar analisá-la a posteriori, ou seja, o profissional não está mais na situação da prática, da ação, porém, ainda não irá analisá-la de forma mais aprofundada.

✘ REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO ⇨ é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma de conhecer, ajudando a determinar as ações futuras, a compreender problemas futuros ou a descobrir novas soluções. Nesta etapa, o profissional prático está liberto dos condicionamentos da situação prática, podendo aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.

Segundo PÉREZ-GÓMEZ (1995), estes processos constituem o pensamento prático do profissional/professor, com o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Tais processos “*não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional*” (p.105).

Neste contexto, parece ser fundamental explicitar a concepção de prática que se tem na perspectiva do ensino reflexivo.

2.2.1. Concepção de prática

Para iniciar este subcapítulo, passo a apresentar uma breve elucidação presente no dia-a-dia:

É muito comum ouvir coisas do tipo: “o profissional X (dentista, médico, advogado, arquiteto) é ótimo profissional e é professor da Universidade Y” ou, em muitos casos, a relação causal de que “o profissional X é um ótimo profissional *porque* ele é professor da Universidade Y”.

Para além da depreciação sócioeconômica da profissão do professor¹ (mesmo o professor universitário!) e das questões subjetivas e valorativas, o que se tem por trás de expressões desse tipo é que, mesmo sendo um profissional atuante no mercado de trabalho (prática), o fato de ser também um professor universitário seria a eventual “garantia” de que o referido profissional seja alguém que continua se atualizando através de cursos, congressos, simpósios (teoria)... até porque, em tese, tais elementos deveriam fazer parte do cotidiano do professor universitário já que é ele quem irá ensinar/transmitir os conhecimentos atualizados aos seus alunos, futuros profissionais.

É claro que tal situação se caracteriza enquanto uma via de mão dupla, ou seja, o professor universitário que atua no mercado de trabalho enquanto um profissional que presta serviço à população (dentista, médico, advogado, arquiteto) está, na sua “prática” profissional diária, utilizando, elaborando e reelaborando os conceitos teóricos advindos do mundo acadêmico e, com isto, considerando as situações práticas no momento em que vai atuar como professor e transmitir conhecimentos/ensinamentos aos futuros profissionais, seus alunos.

Nas palavras de TARDIF (2000):

“Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço

¹ E aqui, evidente e coerentemente, continuamos a incluir os profissionais - licenciados e/ou bacharéis - da Educação Física.

de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p.119).

Na verdade, a visão e a relação dos aspectos relacionados à teoria e à prática continuam sendo um grande problema para os cursos de preparação profissional em geral (CANDAU e LÉLIS, 1991; FÁVERO, 1992; MARTINS, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; PIMENTA, 1994; TARDIF, 2000) e, em especial, em Educação Física (BETTI e BETTI, 1996; GONÇALVES JUNIOR e RAMOS, 1998; CAMPOS, 1999; MACHADO, D. 1999; GONÇALVES JUNIOR, RAMOS e IZA, 2001; RAMOS, 2001b).

Faz-se necessária, portanto, a ampliação do conceito que se tem de prática na tentativa de se obter uma compreensão adequada de seu valor.

Em concepções tradicionais e que revelam um profundo resquício positivista, tem-se que o saber está somente do lado da teoria, enquanto que a prática é desprovida de saber.

Além disso e para esse tipo de concepção, o saber teórico é produzido fora da prática (ciência, pesquisa básica...) e, como consequência, a prática deve ser uma aplicação da teoria (CANDAU e LÉLIS, 1991; TARDIF, 2000).

Em Educação Física, infelizmente, a noção que se tem de prática está associada à execução e à demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas (BETTI e BETTI, 1996) que, por sua vez, remetem à história desta área atrelada à militarização e à esportivização.

A perspectiva do ensino reflexivo sinaliza para a prática enquanto um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios, ou seja, deve ser encarada como uma importante e riquíssima fonte de conhecimento e, por isto, não é possível mais alijar o futuro profissional (graduando) de seu contato direto, intenso e coordenado com o cotidiano da realidade profissional.

Ao invés de campo de aplicação de produções externas, a prática deve ser encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade.

Segundo PÉREZ-GÓMEZ (1995),

“No diálogo reflexivo que o aluno-mestre mantém com a realidade problemática, cria-se uma nova realidade, novos espaços de intercâmbio, novos marcos de referência, novos significados e novas redes de comunicação. Ao criar uma nova realidade, a prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença” (p.112).

2.2.2. Perspectivas na preparação profissional

Tenho percebido, ao longo de minhas vivências em cursos de preparação profissional em Educação Física, que os graduandos se deparam com questões bastante complexas como a formação social, educacional e cultural de cada indivíduo.

Tais diferenças necessitam ser trabalhadas, desenvolvidas e compartilhadas durante o processo de preparação acadêmica desses sujeitos; processo este que vai desde o "sair de casa" e ir para a Universidade, o morar em "república" e mudar de cidade, até os primeiros contatos com outras instituições e outros profissionais da área de Educação Física (RAMOS, 1998).

Em estudo realizado sobre as disciplinas esportivas nos cursos de graduação em Educação Física, enfatizamos a necessidade e a importância do desenvolvimento dos conteúdos em suas três dimensões: conceituais, atitudinais e procedimentais (MOTA E SILVA e cols., 2000).

Em outras palavras, além de trabalhar o saber fazer (dimensão procedimental), o docente precisa tratar do saber sobre (dimensão conceitual) e da reflexão conjunta desses dois saberes (dimensão atitudinal).

Para IMBERNÓN (2001), é a valorização da importância da aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e do desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que os envolve.

Questões desta ordem, entretanto, parecem não fazer parte dos cursos de graduação, das grades curriculares e, pior ainda, dos profissionais que os envolvem.

Atualmente, encontra-se uma situação bastante complexa no que se refere aos cursos de preparação de profissionais e ao mercado de trabalho nas diversas áreas (SILVA JÚNIOR, 1996) e, em particular, na Educação Física.

Muito mais do que uma simples grade curricular, a concepção de currículo tem se ampliado no sentido da concepção de mundo e de homem, de conceituações filosófico-educacionais-profissionais (MARTINS, 1992) e, também, de uma adequada e efetiva grade curricular.

Assim, os cursos devem procurar preparar profissionais capazes de constantes adaptações, em um mercado de trabalho (FREIDSON, 1998) que se apresenta cada vez mais competitivo e exigente, ou seja, torna-se fundamental que os cursos de graduação contribuam, através de suas estruturas curriculares, com a formação efetiva de um profissional em constante transformação.

Em matéria sobre o ensino nas escolas de administração no país, PRIETO (2000) situa o velho problema entre a defasagem prática (mercado de trabalho) e a formação teórica (cursos de graduação), revelando que "*gente de mercado*" tem oferecido cursos com o objetivo de suprir a falta de conhecimento prático adquirido ao longo dos anos de formação universitária.

"O que eles esperam vender a seus alunos é justamente a solução para um problema que quem se formou num curso tradicional está cansado de conhecer: depois de freqüentar uma escola por quatro ou cinco anos, a pessoa só aprende o que precisa, de verdade, quando vai trabalhar. O que, no mínimo, é um desperdício de tempo" (p.153).

A reportagem ainda aponta algumas características que diferenciam as novas faculdades daquelas mais tradicionais; entre elas: “os alunos são, desde que entram na escola, estagiários em uma empresa” (p.153-4).

Conforme indica DEMO (1993),

“... um dos fatores mais decisivos para as oportunidades de desenvolvimento é a produção de conhecimento próprio e sua disseminação popular (ciência e tecnologia), o que torna a educação relevante não somente em termos políticos (cidadania), mas também em termos econômicos (produtividade). Assim, educação é componente crucial não só para que o desenvolvimento seja próprio, mas também para que seja moderno” (p.22).

Concordo com PIMENTA (1998) quando afirma que um curso de formação inicial deve colaborar em todo o seu processo da seguinte maneira:

1ª) colocar à disposição dos alunos, pesquisas sobre a atividade docente (escolas, clubes, academias, Universidade...) – a pesquisa enquanto princípio cognitivo de compreensão da realidade;

2ª) desenvolver com os alunos, pesquisas da realidade educacional (escolas, clubes, academias, Universidade...) – a pesquisa como princípio formativo na docência;

3ª) coletar dados sobre determinados temas abordados no curso de formação; problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas, nos clubes, nas academias... relacionar os dizeres de autores e da mídia sobre a escola, o clube, a academia, a Universidade e suas relações com o ensino, com os alunos (clientela), com os profissionais da área – a pesquisa enquanto colaboradora da construção da identidade de profissional.

Os problemas da prática profissional (docente) não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomada de decisões em um espaço de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1995). Tais situações apresentam

características únicas e, portanto, exigem respostas únicas, nem sempre adquiridas e/ou aprendidas através do conhecimento técnico, na Universidade.

Nesse sentido, vários autores (SCHWAB, 1989; GARCÍA, 1995; NÓVOA, 1995a; PÉREZ-GÓMEZ, 1995, 1997; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1995) deixam clara a necessidade de se diversificar os modelos e as práticas de preparação profissional, ampliando as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento prático.

Entretanto como enfatizam PÉREZ-GÓMEZ (1995) e TAVARES e ALARCÃO (2001), a grande maioria das instituições de formação de profissionais/professores “*tem-se apoiado no modelo de racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional...*” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p.107).

No que se refere à Educação Física e tomando como base a relação teoria-prática nos cursos de preparação profissional, BETTI e BETTI (1996) e DARIDO (1999) apresentam dois modelos curriculares característicos desta área, a saber:

O currículo tradicional-esportivo, teve seu início no “*final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores de Educação Física no país e a esportivização da área*” (BETTI e BETTI, 1996, p.10).

Esse modelo de currículo é aquele que enfatiza as chamadas disciplinas “práticas” ou esportivas (Atletismo I e II, Basquete I e II, Natação I e II, Futebol I e II, Voleibol I e II...). O conceito de prática restringe-se à execução e demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas, e a teoria se dá através das disciplinas da área biológica e psicológica.

Concordando-se com os autores, nas palavras de CANDAU e LÉLIS (1991), tem-se que teoria e prática são pólos opostos definindo uma visão dicotômica dissociativa. Tal visão, segundo as autoras, se caracteriza por haver uma especificidade entre elas; assim, a prática executa, age, faz, enquanto que a teoria pensa, reflete. Dessa forma, teoria e prática se apresentam com características opostas.

O outro modelo apresentado é o de orientação técnico-científico “*que valoriza as disciplinas teóricas – gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia*” (BETTI e BETTI, 1996, p.10). Surge no Brasil no final da década de 80 e é consolidado no início da década de 90, “*acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física*” (p.11).

Tal modelo, entretanto, apresenta uma visão dicotômica associativa entre teoria e prática, segundo a qual prática se torna a aplicação da teoria, sendo ambas separadas e não opostas como na visão anterior. A prática, dentro dessa visão, não inova de maneira alguma, apenas age conforme as regras que a teoria dita (CANDAU e LÉLIS, 1991).

Se se está falando do ponto de vista do curso de preparação profissional em Educação Física, não se pode continuar admitindo que as aulas de futebol, basquete, natação, ginástica, atletismo, estágios entre outras continuem sendo compreendidas e ministradas na perspectiva da prática enquanto sinônimo de “saber fazer”, de executar, de treinar e de reproduzir os movimentos.

Dever-se-ia entender a prática dessas disciplinas como momentos de vivências, análises, discussões, reinterpretações dos movimentos e das estratégias de ensino e de aprendizagem para que se permita uma preparação adequada ao (futuro) profissional da área (TANI, 1996; RAMOS, 2001b).

Na perspectiva do ensino reflexivo, a ampliação das relações entre os conhecimentos científico e prático se dá através da investigação, da experimentação, da reflexão crítica entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993; ALARCÃO, 1996), sempre com o objetivo da mobilização de diversos tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, de uma prática reflexiva e de uma militância pedagógica.

Além disso, é fundamental indicar que práticas de preparação profissional organizadas em torno de profissionais/professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem do profissional/professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que pretende ser autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995a; IMBERNÓN, 2001).

Para ALARCÃO (1996),

“A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico” (p.17).

2.2.3. Os estágios

Segundo LIBÂNEO (1998), o profissional/professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. E explica:

“Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da atividade formadora. Trata-se de colocar a prática como um dos aspectos centrais da formação do professor,

uma vez que esse enfoque traz conseqüências decisivas para a formação profissional. Trata-se, então, de a formação inicial ter como referência e suporte a prática docente existente nas escolas” (p.64).

Quando se pensa nas estruturas curriculares na perspectiva do ensino reflexivo, não se visualizam os estágios como apêndice ou a *posteriori* ao conhecimento científico mas sim, inseridos na grade curricular e, mais ainda, inseridos nas diversas disciplinas pertencentes ao curso de graduação.

Conforme afirmam BETTI e BETTI (1996),

“A prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por um docente, e passariam a ser coordenadas por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo” (p.13).

Analisando práticas de formação através dos estágios e da videoformação, PAQUAY e WAGNER (2001) mostram que, conforme as escolhas de um determinado paradigma, as perspectivas, a articulação teoria-prática, os modos de ação e as competências prioritárias acabam se diferenciando.

Os autores apresentam, através dos quadros a seguir (Quadro 1 e Quadro 2), a importância, os momentos, os objetivos, as atividades, o acompanhamento e a teorização relativos a cada um dos seis paradigmas que envolvem os estágios no processo de preparação profissional do professor.

Tais paradigmas referem-se à natureza do ensino e determinam a concepção dos estágios no processo de preparação profissional.

QUADRO 1 – Concepções diversas de estágios na formação inicial (importância, momentos e objetivos)

PARADIGMA	IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS EM CAMPO NA FORMAÇÃO	MOMENTOS PRIVILEGIADOS DOS ESTÁGIOS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS PRIVILEGIADOS
PROFESSOR CULTO	Os estágios são segundos em importância e duração em relação à formação teórica.	Os estágios em campo vêm após uma formação disciplinar aprofundada e uma formação pedagógica e metodológica.	Aplicar os saberes. Os estágios são a oportunidade de aplicar as teorias anteriormente aprendidas.
TÉCNICO	Os estágios em campo são um complemento a uma formação técnica e teórica.	Uma formação técnica progressiva é concluída em estágios em campo no final da formação.	Automatizar os saber-fazer técnicos. Os estágios permitem integrar as diversas técnicas adquiridas progressivamente.
PRÁTICO ARTESÃO	Os estágios em campo são primeiros em importância e duração em relação à formação teórica.	Os estágios intervêm desde o início de uma formação alternada (no limite, toda formação é realizada em campo).	Adquirir as "habilidades do ofício". Em outros termos, adquirir os esquemas de ação necessários em campo.
PRÁTICO REFLEXIVO	Os estágios em campo são importantes como momentos de experimentação e base de uma reflexão.	A formação é necessariamente estruturada em alternância. Os diversos estágios sucessivos são preparados e, sobretudo, explorados.	Desenvolver um saber da experiência teorizado que permita: analisar situações; analisar-se na situação; avaliar os mecanismos; criar ferramentas inovadoras.
ATOR SOCIAL	Os estágios em campo são importantes como uma oportunidade de envolvimento em um ofício coletivo.	No início da formação, estágios de análise de situações complexas. No final da formação, estágios de envolvimento em projetos inovadores.	Envolver-se em projetos coletivos, em inovações.
PESSOA	Os estágios em campo são importantes como uma oportunidade de afirmação do eu profissional e de desenvolvimento pessoal.	Em diversos momentos na formação, os estágios são a oportunidade de se construir uma identidade profissional.	Desenvolver seu eu profissional. Tomar consciência do seu estilo pessoal. Estar em dinâmica de desenvolvimento pessoal.

Fonte: PAQUAY e WAGNER, 2001, p.146.

QUADRO 2 – Concepções diversas de estágios na formação inicial (atividades, acompanhamento e teorização)

PARADIGMA	TIPOS DE ATIVIDADES PRIVILEGIADAS	TIPOS DE ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO	QUAL ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA?
PROFESSOR CULTO	Incumbir-se de numerosas e diversas "lições" nas disciplinas para as quais se está preparado (aplicação de modelos didáticos).	Direcionamento dos professores e supervisores especialistas das disciplinas e dos princípios didáticos.	Aplicam-se nos estágios os procedimentos e os princípios didáticos previamente estudados. Trata-se de uma simples aplicação.
TÉCNICO	Exercícios progressivos: microensino; lição-experiência; estágio curto com um objetivo preciso e limitado; estágio de integração.	Com referência ao planejamento previsto, inúmeros feedbacks, direcionamento progressivo, automatização programada.	Em uma perspectiva de transferência, pode ser útil explicitar os fundamentos (os referentes) teóricos das técnicas utilizadas. Porém, o essencial continua sendo a utilização dos saberes técnicos.
PRÁTICO ARTESÃO	Práticas intensivas em campos de atividades de ensino e de diversas atividades de ofício (avaliação, conselho de classe).	Camaradagem com um professor de ofício experiente. Os supervisores eventuais também são os professores experientes.	O "saber prático" é antes de mais nada um "savoir-y-faire" (um esquema de ação).
PRÁTICO REFLEXIVO	Ter um diário de incidentes críticos (a serem analisados em seguida). Ou melhor, criar uma memória profissional a partir de uma problemática de estágio.	Camaradagem com um "prático reflexivo" e momentos privilegiados de análise aprofundada e teorização de situações vividas. O professor de estágio torna-se um verdadeiro "formador de campo".	A necessária reflexão sobre a prática e sobre a vivência realiza-se, entre outras coisas, com referência (por confronto) aos quadros conceituais de ordem psicopedagógicos.
ATOR SOCIAL	Participação na gestão de um projeto inovador. Análise dos desafios antropossociais das práticas vividas e observadas.	Camaradagem contratual com uma equipe em projeto (em geral, escolas parceiras em renovação). Supervisão por um sociólogo que esclarece certos	A reflexão sobre os desafios antropossociais requer a mobilização de formas de análise sociológicas, éticas, filosóficas etc.

		desafios antropossociais.	
PESSOA	Experimentação de novas maneiras de interagir com os alunos, o grupo, os colegas etc. Ter um diário de classe; análise personalizada com a ajuda de um orientador.	Acompanhamento personalizado. Escolha do professor de estágio em função do perfil do estudante.	A reflexão sobre a vivência pessoal requer formas de análise psicológicas e desenvolvimentais. É importante, sobretudo, que toda reflexão esteja implicada e ancorada em uma vivência global (compreendidos aqui os aspectos afetivos).

Fonte: PAQUAY e WAGNER, 2001, p.147.

Para além de meras classificações, os autores ressaltam que, na prática, é raro encontrar estágios que correspondam totalmente e de forma unívoca a cada paradigma. Porém, a sua filosofia difere enormemente de acordo com o paradigma adotado.

Neste momento, considero como ponto essencial enfatizar a existência do **tutor** que deve ser um profissional da Universidade (professor do curso de graduação) com a missão e responsabilidade de estar presente nas situações (quer seja na Universidade, quer seja fora dela) onde o aluno-estagiário possa vivenciar a prática profissional.

2.2.4. O profissional orientador

Ponto que merece destaque nesta perspectiva do ensino reflexivo, diz respeito ao envolvimento dos diversos docentes pertencentes a um determinado curso de preparação profissional em relação às questões relacionadas ao curso como um todo, aos estágios e, conseqüentemente, à própria formação desses futuros profissionais.

Na literatura consultada, não é difícil identificar tal problema, em diversos níveis. Para ilustrar, apresento alguns exemplos.

Em sua tese de doutorado sobre a produção do ensino na graduação, Morosini citada por FÁVERO (1992) revela que, embora haja um currículo definido e impresso, a nebulosidade curricular e a desinformação dos professores das diversas disciplinas têm contribuído para um desconhecimento da proposta do curso em que atuam.

Para explicitar, alguns discursos dos coordenadores das Comissões de Carreira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) são reproduzidos:

"Os professores não sabem nem se o currículo novo já está funcionando."

"40% nunca viram o currículo e não sabem, inclusive, como a sua disciplina se articula com a mesma disciplina no semestre seguinte."

"Vive o seu mundo, a sua disciplina, sem maiores interesses por nada (...) e não vê o ensino como um todo, nas suas correlações com outras disciplinas" (Morosini citada por FÁVERO, 1992, p.70).

Considerando a importância dos estágios curriculares nos cursos de formação de professores, a Secretaria de Educação do Paraná elencou treze dados indicadores de distorções no estágio. Entre eles, a

"falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio; a responsabilidade do estágio é exclusiva do professor de Didática" (Governo do Estado do Paraná citado por PIMENTA, 1994, p.61).

O parecer que deu origem à Resolução CFE 03/87, documento oficial em vigência, que define e encaminha as possibilidades de estruturação curricular em Educação Física (Parecer 215/87), é pontual no aspecto do envolvimento dos docentes para que as modificações propostas sejam assimiladas e, com isso, haja um avanço na área:

"O fundamental será a conscientização do corpo docente, pois, do contrário, mesmo que este instrumento possa oferecer esta oportunidade, as mudanças desejadas não ocorrerão. Daí o compromisso e a responsabilidade a ser assumida pela comunidade acadêmica da Educação Física: não basta reformular currículos, é preciso uma consciente mudança de atitudes (...)" (BRASIL, 1987a).

Em minha dissertação de mestrado (RAMOS, 1995), através da qual busquei compreender a questão da licenciatura e do bacharelado em Educação Física, analisando a estruturação curricular do Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, por meio de entrevistas com os coordenadores de curso, um dos entrevistados fez a seguinte observação:

"Há professores que ainda não incorporaram as diferenças e as semelhanças dos dois cursos e não entendem que tem disciplinas básicas e comuns aos dois cursos e que tem disciplinas distintas, porém, ministram as mesmas coisas quando deveriam ministrar coisas distintas" (p.101).

Analisando a situação da prática de ensino e dos estágios supervisionados em cinco cursos de Licenciatura em Educação Física da cidade de São Paulo, CAMPOS (1999) aponta, entre outros pontos importantes, as seguintes dissociações:

1. entre docentes e disciplinas relacionadas aos estágios curriculares;

2. entre docentes que ministram a mesma disciplina relacionada aos estágios curriculares.

Tal panorama relacionado ao envolvimento do corpo docente em cursos de preparação profissional acaba dificultando e, na maioria dos casos, impossibilitando que mudanças sejam efetivadas.

Apesar de não haver consenso em relação à terminologia do professor (da Universidade) que irá dar suporte e acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno-estagiário, o que se sabe é que suas funções vão bem além da mera transmissão de informações/conteúdos (MAMEDE e PENAFORTE, 2001).

O profissional orientador (ou tutor) é aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros.

Tais situações contribuem no aperfeiçoamento constante do aluno-estagiário (futuro profissional), já que ele estará aprendendo a tomar decisões, resolver problemas e encaminhar novas propostas de ação.

Muito mais do que um professor que “ministra conteúdos”, o tutor deve ser um formador que, simultaneamente, é treinador, companheiro e conselheiro que promove a iniciação, auxiliando o aluno-estagiário a compreender a realidade que, pelo seu caráter de novidade, se lhe apresenta de início sob forma de caos.

“Esta componente de formação profissional prática (practicum) em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)” (ALARCÃO, 1996, p.13).

A atividade do profissional orientador deve procurar articular o falar com o escutar, a demonstração com a imitação e ter sempre a atitude do questionamento como caminho para a decisão.

O tutor, segundo ALARCÃO (1996, p.19), deve desempenhar, fundamentalmente, três funções básicas:

1. abordar os problemas que a tarefa coloca;
2. escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondam à personalidade e aos conhecimentos dos graduandos com quem trabalha;
3. tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.

AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO (1996), afirmam que o tutor é aquele que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no aluno-estagiário. Lembrando sempre que, com tais atitudes, o tutor também se desenvolve já que estará diante de um processo de interação consigo e com os outros.

Além das características básicas já elencadas, TOMAZ (2001) ressalta que o tutor deve ser portador, não somente de um certo grau de conhecimento teórico-profissional, mas também de uma série de recursos pessoais que são definidos e expressos por sua personalidade e por sua interação individual e coletiva com os estudantes.

“Dessa maneira, é fundamental que [o tutor] passe por um processo de capacitação que se concentre no desenvolvimento de tais habilidades, buscando a criação de um ambiente de aprendizagem informal onde os estudantes sintam-se livres para trocar experiências com seus colegas e com o próprio facilitador [tutor]” (TOMAZ, 2001, p.182).

2.3. Precauções

Apesar de o ensino reflexivo enfatizar importantes aspectos nos processos de preparação profissional que, nos modelos ligados à racionalidade técnica não costumam ser realçados, algumas precauções devem ser tomadas para que a reflexão não seja ingênua ou esvaziada.

Segundo Valli, citada por MIZUKAMI e cols. (2002), os programas de preparação profissional que colocam ênfase genérica na reflexão devem ficar atentos para que os conteúdos da reflexão não sejam imateriais e o único propósito seja o de tornar as ações dos professores/profissionais mais conscientes e intencionais.

Em outras palavras, uma orientação reflexiva para a preparação profissional deve contemplar claramente o conteúdo, os processos e as atitudes valoradas na prática reflexiva.

Portanto, a reflexão deve ser considerada como orientação conceitual, contribuindo com a compreensão da natureza de processos de aprendizagem profissional.

O quadro a seguir (Quadro 3) apresenta, de forma resumida, os tipos de conhecimento profissional envolvidos na aprendizagem da docência e que merecem ser considerados para que, conforme afirmado anteriormente, não se caia em representações equivocadas ou simplistas do termo reflexão em propostas do ensino reflexivo.

QUADRO 3 – Aprendizagem da docência e tipos de conhecimento profissional

	TIPOS	CARACTERÍSTICAS	INDICADORES
RACIONALIDADE TÉCNICA	Técnico (tomada imediata de decisões sobre comportamentos e habilidades).	Baseia-se em resultados de uma base de pesquisa/teórica, mas sempre interpretada à luz de preocupações pessoais e de experiências prévias.	Iniciar análise (usualmente com os pares) sobre o uso próprio de habilidades essenciais ou competências genéricas que são freqüentemente aplicadas e em pequena escala em ambientes controlados.
	Descritivo (desenvolvimental, eficiência social, personalista).	Toma a 'melhor prática possível' como meta.	Analisar o desempenho profissional (provavelmente sozinho) e oferecer razões para as ações empreendidas.
	Dialógico (deliberativo, cognitivo, narrativo).	Faz um balanço entre exigências e pontos de vistas concorrentes e explora soluções alternativas.	Ouvir as próprias vozes (sozinho ou com outros) e explorar formas alternativas de resolver problemas numa situação profissional.
REFLEXÃO-NA- AÇÃO	Crítico (reconstrucionismo social)	Configura os problemas a partir da consideração de critérios éticos, de metas e práticas de sua própria profissão.	Pensar os efeitos das próprias ações sobre os outros, levando em conta forças sociais, políticas e/ou culturais. Pode ser compartilhado.

Fonte: Hatton & Smith citados por MIZUKAMI, 2002, p.61.

Depois de apresentado todos esses momentos de análises e reflexões sobre as questões que envolvem a preparação de profissionais, sinto a necessidade de verificar, em experiências reais em diferentes cursos de graduação de diferentes áreas, como vêm sendo desenvolvidas as ações no que diz respeito aos estágios.

Assim, para este estudo, defini alguns procedimentos metodológicos que passo a apresentar.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Definir o melhor momento em que devam ser inseridos os estágios, em uma estrutura curricular, não é tarefa simples ou fácil. Pior, ainda, seria acreditar que um determinado modelo devesse ser seguido de forma única e incontestável por uma ou mais áreas do conhecimento.

MARTINS (1992) já alertava para as questões que envolvem a definição e estruturação de uma proposta curricular:

“... currículo não é uma construção fácil sobre a qual pode se falar ou sobre a qual é simples teorizar. Trata-se de um fazer-filosófico-educacional de forma que um caminho se defina para a tarefa da educação” (p.41).

Creio ser prioritário, entretanto, estabelecer, dentro de uma estrutura curricular, possibilidades para a consolidação de um currículo reflexivo, descartando toda e qualquer generalização.

Porém, o que deve ser buscado são contextualizações (de estados, de regiões, de universidades, de áreas do conhecimento, de cursos...) que auxiliem na tarefa de situar maneiras distintas de realização de estágios em cursos de graduação.

Em outras palavras, existe muito a se aprender com os pares, com pessoas e suas vivências/experiências, além da estrutura curricular através do convívio diário no âmbito universitário. A perspectiva que se tem, nessas ocasiões, é a do “compartilhar as particularidades”.

Diante disto, busquei, em termos metodológicos, um enfoque que não evidenciasse generalizações, quantificações e nem a neutralidade do pesquisador, portanto, este estudo é caracterizado pela abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é algo externo ao sujeito. Valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, buscando

“a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Para além da dicotomização entre quantitativo-qualitativo, o fundamental é ficar claro que a análise dos dados coletados é que determinará seu caráter qualitativo ou quantitativo.

Em outras palavras, quando estão presentes o quadro de referência, os valores, a visão de mundo, a não-generalização dos resultados, a não-neutralidade dos instrumentos e a subjetividade do pesquisador no processo de compreensão dos dados, estará presente a dimensão qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 1995).

A partir do exposto e enquanto participante do estudo, proponho que se aprenda um pouco, então, com outros cursos de preparação profissional, dentro de uma mesma grande área de conhecimentos.

Neste sentido, procurei conhecer as particularidades dos estágios curriculares junto aos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional que, diferentemente, da grande maioria dos cursos de Educação Física, possuem:

- a) em suas estruturas curriculares, o bacharelado como centro do processo de preparação profissional;
- b) tradição, no que se refere à prestação de serviços em suas áreas.

Julgo que tais aspectos e características são fundamentais para a ampliação da visão da área de Educação Física no que diz respeito aos cursos de preparação profissional (licenciatura, bacharelado, estágios), ao mercado de trabalho e ao sentido coletivo de Universidade.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), local onde desenvolvo as funções de professor assistente e supervisor de estágios do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) e onde realizei a pesquisa de campo, encontra-se a seguinte estrutura universitária em relação às áreas de conhecimento:

- ✓ Centro de Ciências Agrárias (CCA);
- ✓ Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS);
- ✓ Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET);
- ✓ Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

Devido às características e vinculação da Educação Física, decidi analisar os cursos de graduação do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Assim, diante de tal estrutura universitária e procurando contextualizar a realização dos estágios curriculares junto ao CCBS, tem-se, por ordem alfabética, os seguintes cursos de graduação: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Educação Física (licenciatura e bacharelado), Enfermagem (licenciatura e bacharelado), Fisioterapia (bacharelado) e Terapia Ocupacional (bacharelado).

A pesquisa constituiu-se em quatro etapas, a saber: a) revisão bibliográfica, b) pesquisa de levantamento, c) análise das entrevistas e d) a proposta teórica.

A pesquisa de levantamento (KERLINGER, 1980; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 1991) foi realizada para a obtenção dos dados sobre os estágios nos cursos acima mencionados.

Segundo KERLINGER (1980)

“Os levantamentos são parte da pesquisa sócio-científica (...). Uma de suas principais virtudes (...), é sua surpreendente capacidade de fornecer informação exata sobre populações inteiras usando amostras relativamente pequenas. (...) Os levantamentos descritivos procuram determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando as características e opiniões de

amostras pequenas e presumivelmente representativas de tais populações” (p.170-171).

Para GAMBOA (1991), *“esses estudos, em sua maioria, apresentam o perfil do fenômeno, do educador, do aluno, do administrador, da escola, da universidade...” (p.104).*

Foi exatamente isso que procurei fazer, ou seja, conhecer o perfil dos estágios curriculares junto aos cursos de graduação que fazem parte de um mesmo contexto: os cursos pertencentes ao CCBS/UFSCar.

Para que esse conhecimento fosse mais bem explicitado, foi necessário identificar a *técnica* de pesquisa ou o instrumento de coleta utilizado para viabilizar esta parte do estudo, isto é, a realização de entrevistas semi-estruturadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; NEGRINE, 1999).

A entrevista, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), possui um caráter de interação entre o pesquisador e o pesquisado, eliminando a hierarquia existente em outras técnicas de obtenção dos dados. Além disso, permite *“a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com todo tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34).*

Através da entrevista, principalmente a semi-estruturada, são possíveis correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

“Quando fazemos uso de entrevistas ‘semi-estruturadas’, por um lado, visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática” (NEGRINE, 1999, p.75).

A partir de tal caracterização, realizei entrevistas semi-estruturadas com os quatro Coordenadores de Curso de graduação pertencentes à área das Ciências

Biológicas e da Saúde, na tentativa de obter subsídios relativos à inserção, organização, estruturação e realização dos estágios curriculares em cada um dos cursos que compõem o CCBS/UFSCar.

Em relação ao Curso de Educação Física, vale destacar que no momento da realização das entrevistas – agosto de 1999 a abril de 2000 – o pesquisador deste estudo também era o Coordenador de Curso e, portanto, as informações referentes aos estágios curriculares foram relatadas ao invés de organizadas sob a forma de entrevista.

As entrevistas semi-estruturadas com os demais Coordenadores de Curso estiveram pautadas nas seguintes questões:

- como se apresentam, no curso de graduação sob sua coordenação, os estágios curriculares?;
- tomando como referencial os estágios curriculares, como se dá a relação teoria-prática neste curso?.

Creio ser importante situar que a Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar desencadeou, a partir do segundo semestre de 1998 até setembro de 2000, “*uma série de atividades visando a inovação curricular dos cursos de graduação da Universidade*” (p.1), onde todos os Coordenadores de Curso da UFSCar foram convidados a participar do processo de discussão e elaboração do documento “Perfil geral do profissional a ser formado na UFSCar” (UNIVERSIDADE, 2000d).

Questões fundamentais como: estrutura da Universidade e dos cursos de graduação, mudanças e impactos na preparação do futuro profissional, competências básicas para os profissionais formados pela UFSCar foram amplamente discutidas pelos docentes representantes das Coordenações de Curso da UFSCar e, não tenho dúvidas, muito contribuíram para a ampliação da visão deles sobre o processo de preparação profissional.

Foi nesse universo concreto do meu cotidiano profissional, portanto, que foram obtidas as diversas perspectivas acerca dos estágios curriculares, contribuindo de maneira efetiva para a construção da proposta de estágio

curricular, baseada nos dados levantados com a pesquisa de campo e na perspectiva do ensino reflexivo em Educação Física.

Tal construção foi realizada através de uma proposta ou, como define DEMO (1989), uma pesquisa teórica que “*caracteriza-se pela formulação de quadros de referência, estudos teóricos, trabalhos cuidadosos com conceitos*” (p.13), com o objetivo de pensar, inserir, organizar, estruturar e realizar os estágios curriculares nos cursos de graduação em Educação Física.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O quadro a seguir (Quadro 4) apresenta, de forma sintética, a inserção dos estágios curriculares em suas respectivas estruturas/grades curriculares

QUADRO 4 – Inserção dos estágios curriculares nos cursos de graduação do CCBS/UFSCar.

CURSO	DURAÇÃO	INSERÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES
Ciências Biológicas (licenciatura)	8 semestres	a partir do 6º semestre
Ciências Biológicas (bacharelado)	8 semestres	8º semestre
Educação Física (licenciatura)	8 semestres	a partir do 5º semestre
Educação Física (bacharelado)	8 semestres	a partir do 5º semestre
Enfermagem (licenciatura)	8 semestres	a partir do 7º semestre
Enfermagem (bacharelado)	8 semestres	a partir do 7º semestre
Fisioterapia (bacharelado)	8 semestres	a partir do 7º semestre
Terapia Ocupacional (bacharelado)	8 semestres	a partir do 7º semestre

Após ter elencado, por ordem alfabética, os cursos de graduação pertencentes ao CCBS/UFSCar e as respectivas inserções dos estágios curriculares em suas estruturas/grades curriculares, passo, a partir de agora, a situar tais estágios levando em consideração as entrevistas realizadas junto aos Coordenadores de Curso

Por questão de especificidade do objeto de estudos para este trabalho, estarei alterando parcialmente a ordem alfabética dos cursos de graduação conforme quadro apresentado anteriormente, deixando, para o final deste tópico, as questões relacionadas aos estágios curriculares desenvolvidos junto ao Curso de Educação Física.

4.1. O curso de Ciências Biológicas (CB)

Conforme indicado no quadro anterior, o curso de Ciências Biológicas – CCBS/UFSCar apresenta sua estrutura curricular caracterizada pelo bacharelado e pela licenciatura.

O aluno que ingressa neste curso, tem a possibilidade de cursar ambas habilitações no período mínimo de sua realização, ou seja, quatro anos e período integral (UNIVERSIDADE, 1999).

Entretanto, a estrutura curricular é centralizada na formação do bacharel e a licenciatura surge enquanto uma complementação que pode ser feita ao longo dos anos de graduação.

A Coordenadora de Curso de graduação em CB, assim se manifestou na entrevista realizada:

"... até uns anos atrás, uns três quatro anos atrás, a maioria fazia bacharelado e poucos faziam licenciatura, mas quando eles saem daqui o mercado de trabalho é difícil e aqueles que não conseguem se vincular ao programa de pós-graduação, acabam voltando para fazer licenciatura, porque ai vai ter que dar aula. Então,

acho que – essa é uma briga nossa – porque as pessoas não entendem ainda que, com a licenciatura, com o diploma, eles vão poder sair por aí, e se virar por um tempo, né?”

Para que melhor se perceba o sentido da resposta da Coordenadora de Curso entrevistada, destaca-se que os estágios curriculares obrigatórios à licenciatura, caracterizados pelas disciplinas “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Biologia” estão distribuídos na grade curricular, respectivamente, durante os sexto e sétimo períodos.

No que se refere ao bacharelado em CB, o estágio vai estar presente apenas no oitavo e último semestre do curso, através da disciplina “Estágio em Ciências Biológicas”, que se caracteriza por uma disciplina de 20 créditos, ou seja, 300 horas/aula, quando o bacharelado deverá apresentar uma monografia.

Segundo a opinião da Coordenadora de Curso,

“... é mais simples de falar do estágio [do bacharelado] porque ele se concentra numa disciplina; essa disciplina são vinte créditos e geralmente na grade ela fica no oitavo período, no perfil oito, e este estágio geralmente os alunos desenvolvem não só nos laboratórios dos diferentes Departamentos principalmente os vinculados à Biologia, mas alguns alunos eles podem também estar desenvolvendo pesquisas fora da Universidade, e para isso tem a parte legal, pois tem que ser alguma instituição que tenha convênio”.

Verifica-se que os estágios podem ser realizados: a) internamente, junto aos diversos Departamentos ligados ao CB e, portanto, sob a responsabilidade de um professor-orientador da própria Universidade e/ou, b) externamente à Universidade, desde que oficializado, através da formalidade burocrática e sob o acompanhamento de um profissional da área.

Pelo que pude apreender da entrevista e da grade curricular, os estágios curriculares do curso de CB – CCBS/UFSCar parecem marcar uma visão dicotômica dissociativa onde há especificidade entre teoria e prática, porém a prática se caracteriza enquanto aplicação da teoria (CANDAU e LÉLIS, 1991).

Isto nos parece evidente, principalmente, nos estágios obrigatórios presentes no curso de bacharelado, em que o aluno deverá, em um único e último semestre, desenvolver experiências práticas em um laboratório da Universidade e, a partir dos dados coletados, elaborar sua monografia de conclusão de curso.

Caracterizam-se os princípios da racionalidade técnica, em que se explicitam uma hierarquia do conhecimento científico (básico e aplicado) e as derivações técnicas da prática profissional (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; TAVARES e ALARCÃO, 2001).

Em relação à associação do estágio à monografia, tem-se a seguinte explicação da entrevistada:

"Agora, o que a gente tem discutido é justamente isso porque como fica concentrado muitos créditos no final e como o aluno vem desenvolvendo este trabalho antes, uma das nossas propostas está em dividir esses 20 créditos do oitavo [semestre], já começar no sétimo período, dez e dez. Então, no período anterior, ele poderia sair, elaborando um projeto, porque geralmente quando ele vem para o último período ele já tem o projeto feito com orientador, né? Então, nesta primeira etapa ele estaria elaborando o projeto, realizando coletas, dados preliminares e depois... (...) dependendo do seu desenvolvimento, na segunda etapa ele concluiria o trabalho com a redação e apresentação."

E ela acrescenta:

"Um outro ponto que eu acho que (...) poderia ser feito é ampliar; os alunos poderem estar fazendo estágio fora da Universidade – porque tem alguns

cursos que oferecem estágios fora da Universidade – então eles podem fazer o estágio de seis meses no laboratório de Patologia, ou tem a Embrapa com vários laboratórios, sem a necessidade de que isso venha a culminar na monografia... (...) e nós não temos estágio que envolva este tipo de atuação, se eles pegam (...) um recém formado ele vai ter muita dificuldade de saber se ele esta preparado para trabalhar nesta nova..., porque é totalmente diferente, né?, porque o estágio em Ciências Biológicas, quer dizer, para nós na realidade esta preparando o aluno, aquele aluno que vai continuar na área acadêmica..."

Tal situação parece ser o exemplo efetivo daquilo que indiquei ao mencionar a Resolução CFE 3/87 para os cursos em Educação Física: "importante e confusa", já que abre a possibilidade – nem sempre bem compreendida! – de se confundir estágio com monografia ou vice-versa.

Diante do exposto, surgem algumas questões inevitáveis: não precisaria o(a) futuro(a) bacharel biólogo(a) de um contato extra-Universidade, durante a sua formação profissional? E o mercado de trabalho na área? Será que a sua formação universitária deve ser única e exclusivamente voltada ao mundo acadêmico?

O que os alunos pensam sobre isto, na opinião da Coordenadora?

"Eu acho que, os nossos alunos questionam muito pouco, eles não questionam, porque eu não sei se é a geração agora que não questiona nada; eu acho que na nossa época a gente questionava muito mais, né? Os alunos nem olham, vêem que tem que fazer e vão fazendo, então eles não se importam de começar o estágio no sétimo período, ou no sexto período..."

O fato de os alunos procurarem estágios antes do período definido pela grade curricular do CB, talvez seja um indicativo de que eles sentem falta de um

envolvimento direto e efetivo com as práticas desenvolvidas pelo(a) biólogo(a) durante todo o curso de graduação.

Se se pensar em momentos de reflexão antes, durante ou após a ação (ALARCÃO, 1996; PÉREZ-GÓMEZ, 1995, 1997), nesse particular, após a realização dos estágios, percebe-se que isso não ocorre no CB. Segundo a Coordenadora:

“... é o tipo de coisa que a Biologia não tem. Então, cada aluno faz o estágio, culmina na sua monografia, ele vai embora, pronto, acabou. Então, ele não tem um retorno para ver as dificuldades, (...), enfim, para ver que estão avaliando o seu trabalho.”

Pelo exposto, é possível inferir que no curso de CB, os estágios ainda causam grande preocupação à Coordenação de Curso, e fica a impressão da não existência das relações diretas entre as várias áreas de conhecimento e formação das ciências biológicas (teorias) e eventuais e diversas práticas profissionais de um biólogo. Enfatiza-se a especificidade entre ambos os pólos, representando uma certa mutilação no atual processo de formação profissional.

Se se tomar as considerações e as classificações apresentadas por PAQUAY e WAGNER (2001), dir-se-ia que os estágios curriculares no CB – CCBS/UFSCar se caracterizam pelo paradigma técnico, em que os estágios em campo são um complemento a uma formação técnica e teórica.

4.2. O curso de Enfermagem

O curso de Enfermagem – CCBS/UFSCar caracteriza-se por apresentar duas habilitações, o bacharelado e a licenciatura na área. O aluno pode fazer ambos os cursos concomitantemente e em quatro anos (UNIVERSIDADE, 2000b).

No que se refere à licenciatura em Enfermagem, os estágios curriculares são representados pelas disciplinas "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Enfermagem nos Ensino Fundamental e Médio", "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Programas de Saúde nos Ensino Fundamental e Médio" e "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Higiene nos Ensino Fundamental e Médio", respectivamente, nos sétimo e oitavo semestres.

Para o curso de bacharelado, são desenvolvidas duas disciplinas chamadas "Estágio Profissional: Elaboração de Projetos" e "Estágio Profissional: Execução de Projetos", localizadas nos sétimo e oitavo semestres.

Entretanto, o curso de Enfermagem se destaca em relação à sua estruturação curricular, ao conceito de "prática" e à realização dos estágios curriculares.

Ao iniciar a entrevista com a Coordenadora de Curso, ela fez questão de situar o estágio ao qual eu estava me referindo, já que várias disciplinas, ao longo de toda a grade curricular, apresentam créditos práticos ou estágios.

Esse aspecto, não previsto pela legislação vigente, muitas vezes ocasiona enormes confusões na conceituação e interpretação de "prática" e de "estágios". Assim, sua primeira fala foi:

"Sabe uma coisa que a gente precisa saber, é se a gente está usando a mesma linguagem. Porque nós, por muito tempo, usamos esta palavra: estágio, prá caracterizar a parte prática de algumas disciplinas..."

A questão conceitual na área acadêmica, certamente, precisa ser tratada, pois termos comumente utilizados em vários campos do conhecimento acabam representando aspectos e sentidos distintos.

Assim, tomei a iniciativa de solicitar à professora entrevistada que identificasse melhor o significado do termo para o Curso de Enfermagem – CCBS/UFSCar. O que, então, significa tal "carga horária prática"?

"Nosso aluno, no segundo semestre, ele já vai para o campo de estágio numa disciplina que chama (...) "Enfermagem na Saúde da Criança", tem uma carga horária teórica e uma carga horária prática. Então, dependendo do número de alunos [matriculados na disciplina] a gente, existe um - a enfermagem com relação a isso é bastante legislada: a gente pode ir no máximo com dez alunos por grupo para estágio, tá? Então, se é uma turma regular, são trinta alunos, somos três docentes, cada uma vai para uma creche e a gente desenvolve esta carga horária [prática] na creche junto com os alunos, tá? E assim sucessivamente. No terceiro semestre, ele dá continuidade, ele vai para uma disciplina "Enfermagem e Saúde do Escolar e Família", a mesma coisa só que esta aumenta a prática e é desenvolvido em escola de primeiro grau."

Portanto, a partir do segundo semestre do curso, várias disciplinas desenvolvem seus conteúdos teóricos e práticos em sala de aula – na própria Universidade – e em locais e instituições conveniadas, sob a orientação e supervisão dos docentes do curso de graduação.

Cada docente fica responsável por um grupo de, no máximo, dez graduandos e, juntos, vão aos diversos campos de atuação profissional da enfermagem para que o conhecimento seja vivenciado de forma teórico-prática, isto é, de maneira contextualizada.

Neste sentido, vale ressaltar que para cada uma das disciplinas que apresenta essa carga horária destinada aos estágios, há três docentes

responsáveis pela mesma, com o objetivo de se efetivar o grupo de, no máximo, dez alunos por docente responsável.

Pelo que foi apontado na revisão bibliográfica deste estudo, ter-se-ia uma situação bastante próxima da do tutor ou do profissional orientador, que é aquele que ajudará o aluno-estagiário a compreender a realidade.

Outro ponto interessante destacado no discurso supracitado diz respeito à organização da profissão através dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem que “legisla” sobre a questão do número máximo de alunos-estagiários que cada docente da Universidade poderá ter sob sua responsabilidade e orientação.

No meu entendimento, aí se dá a relação direta entre o Conselho de Enfermagem e os cursos de graduação na área, ou seja, se por um lado cabe à Instituição de Ensino definir a carga horária e o momento de realização dos estágios (conforme visto no capítulo sobre a legislação dos estágios), cabe ao Conselho definir condições para que o profissional da área receba ou atenda seus respectivos estagiários.

A entrevistada acrescenta:

“... sempre com aquela característica que eu te disse: um número máximo de dez alunos por grupo junto com o docente em tempo integral. Isto, eu acho que é uma característica que nos diferencia de muitos cursos e que é difícil as pessoas entenderem.”

De fato e como colocado por PÉREZ-GÓMEZ (1995), a grande maioria das instituições de formação “*tem-se apoiado no modelo de racionalidade técnica*” (p.107), onde há uma hierarquia do conhecimento científico para o conhecimento prático, dificultando, entre outras coisas, a compreensão do modelo diferenciado por parte das pessoas.

Como informou a Coordenadora de Curso.

"O currículo prevê o oferecimento de oportunidades para que o aluno entre em contato com as experiências reais da profissão, desde o início do curso, quando passa a desenvolver atividades práticas, através de disciplinas profissionalizantes e culminando com a execução de projetos de atuação em locais à escolha do próprio aluno."

Pode-se perceber que a idéia que se tem de currículo é mais ampla do que simplesmente a de uma grade curricular ou um rol de disciplinas, já que ele prevê uma efetiva integração entre conhecimento técnico-científico e conhecimento prático, caracterizando o modelo da racionalidade prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; BETTI, 1996).

É preciso voltar, pois, para as disciplinas alocadas no final da grade curricular do curso de bacharelado em Enfermagem, ou seja, "Estágio Profissional: Elaboração de Projetos" e "Estágio Profissional: Execução de Projetos".

Como elas se estruturam?

"Essa disciplina é assim: você viu que ele já fez, já passou pela formação e pelas especialidades da Enfermagem, especialidades de uma maneira geral, de forma generalista, tá?, mas que tem que ter algum conteúdo de especialidade: Pediatria, Saúde da Mulher... então quando ele chega no oitavo semestre pra essa disciplina – tradicionalmente quem coordena essa disciplina é a Coordenação do Curso, tá? – [onde] a orientação era a seguinte: recebe os alunos no primeiro dia de aula e orienta para que eles consigam descobrir, vamos dizer assim, qual é a área que eles tiveram maior afinidade no transcorrer [das várias disciplinas e, conseqüentemente,] do curso, e aí, eles procuram o docente desta área para desenvolver um trabalho. (...) Então quem orienta o aluno nesta disciplina, é quem tem mestrado, aí a gente fez uma consulta previa para os docentes das unidades para ver quem tem disponibilidade para estar orientando e em que área, e apresentamos

esta relação pros alunos, para que eles se identifiquem. Qual é a finalidade desta disciplina, vamos dizer assim, formalmente falando? A finalidade é que o aluno desenvolva habilidades de profissional enquanto aluno, que ele tenha oportunidade de detectar problema, propor solução, implementar e avaliar. Ele vai detectar o problema, e propor a solução aqui no sétimo semestre, com uma carga horária que é teórica (...) e quando chega no oitavo semestre então ele vai implementar e avaliar."

Ainda segundo a Coordenadora de Curso, tais disciplinas servem para que se unam as vivências dos estágios durante todo o curso na elaboração de uma monografia.

Portanto, como sinalizei anteriormente, dependendo da forma como o conjunto das disciplinas é tratado ao longo do curso de graduação, a idéia de se unir estágios e monografia pode ser extremamente interessante, conforme demonstrado no curso em questão.

Vale acrescentar, ainda, a perspectiva da organização coletiva da Coordenadora do Curso de Enfermagem – CCBS/UFSCar em relação à monografia:

"Quando eu entrei na Coordenação [de Curso], eu pedi um representante de cada unidade – aqui o Departamento é subdividido em quatro unidades administrativas – uma da Materno-infantil, uma da parte Hospitalar, um dos Postos de Saúde e a outra da Unidade de Saúde do Trabalho, aí nós compusemos uma comissão para dar andamento nessa disciplina. (...) Quem orienta o aluno nesta disciplina é quem tem mestrado pelo menos."

Ressalta-se nesta passagem, conforme apontado por NÓVOA (1995a) e IMBERNÓN (2001), a noção de que práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e

para a consolidação de uma profissão que pretende ser autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Muito mais do que uma simples titulação acadêmica, a definição de orientação de monografia por parte de quem já possui o mestrado, no Curso de Enfermagem – CCBS/UFSCar, parece apontar para a valorização do saber da experiência do professor (NÓVOA, 1995b; BETTI, 1998; GRECO, 1999).

Diante de tudo o que foi apresentado pela Coordenadora, torna-se evidente uma visão de unidade no que se refere à relação teoria-prática (CANDAU e LÉLIS, 1991).

Em tal organização curricular, parece não haver supremacia de um pólo em relação ou detrimento de outro. Ambos têm sua importância e ambos estão presentes durante diversas disciplinas e durante todo o curso de graduação, caracterizando o modelo da racionalidade prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; BETTI, 1996).

Prática aqui, é entendida como uma possibilidade efetiva e concreta de se realizar a aprendizagem do futuro profissional; é encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade. O aprendizado também ocorre – como não deveria ser diferente! – nas situações diárias e corriqueiras do profissional e da profissão.

O que não se pode mais confundir e nem aceitar é que prática seja um mero sinônimo de "trabalho" ou "emprego" ou "estágio"... conforme denunciado em palestra proferida aos diretores/coordenadores de cursos de Educação Física do Estado de São Paulo (RAMOS, 2001b).

Os estágios no Curso de Enfermagem – CCBS/UFSCar, segundo os paradigmas apresentados por PAQUAY e WAGNER (2001), parecem estar apoiados no prático reflexivo, já que estão estruturados em alternância durante a graduação, desenvolvem um saber da experiência teorizado permitindo analisar situações, avaliar os mecanismos e criar ferramentas inovadoras, e o professor de estágio torna-se um formador de campo.

4.3. O curso de Fisioterapia

O curso de Fisioterapia – CCBS/UFSCar apresenta a habilitação voltada ao bacharelado, não possuindo a licenciatura em sua estrutura curricular.

Seus estágios fazem parte das chamadas disciplinas profissionalizantes e estão representados, na grade curricular, pelas disciplinas “Estágio Profissional I” e “Estágio Profissional II”, presentes nos sétimo e oitavo períodos e tendo uma série de pré-requisitos para a sua realização.

Segundo a Coordenadora de Curso,

“... para os alunos fazerem estágio profissional, na verdade eles têm que passar por todas as disciplinas pré-profissionalizantes e mesmo algumas profissionalizantes, por exemplo, Fisioterapia Aplicada, Fisioterapia Aplicada à Cardiologia, à Neuro, à Ortopedia Respiratória, nas diversas áreas; então, o aluno tem que passar por todas essas disciplinas, porque elas são pré-requisitos pro estágio, porque, por exemplo, quando eles já estão nessa fase, já estão atuando com pacientes, né?, então, na verdade, tem conhecimentos básicos que eles têm que já terem adquirido pra poder estar fazendo aplicação no paciente.”

Pela informação transmitida durante a entrevista com a Coordenadora de Curso, ficou evidenciado que os estágios podem ser realizados fora da Universidade, em instituições conveniadas e autorizadas, porém o próprio Departamento possui ambulatórios em diversas áreas de atuação do futuro profissional, os quais absorvem a grande parte dos alunos-estagiários.

“... nós temos vários laboratórios aqui dentro [da Universidade] e, na Santa Casa, nós temos dois ambulatórios (...). A prática hospitalar, é uma coisa que dentro do nosso curso (...) tem um estágio que é no Hospital do Coração, em Ribeirão Preto,

e em um outro hospital em São Paulo (...). A gente não tem um hospital-escola, então a gente tem que melhor formar a parte dos ambulatórios onde atende cada uma das áreas e, para suprir essa falha que a gente não tem do ponto de vista do atendimento intra-hospitalar, os alunos saem fora; são convênios realizados com essas instituições.”

Para ela, essa visão ampla é o grande benefício do estágio, conforme suas próprias palavras:

“... ele pode estar fazendo ou nos hospitais fora, ou mesmo aqui, num dos ambulatórios, tá? Então, na verdade, eles passam praticamente por todas as áreas ou por quase todas, tá? E daí eles têm a visão de cada uma delas...”

A carga horária destinada para a realização dos estágios é de 960 horas, sendo divididas em 480 horas por semestre. Há um professor do curso que é responsável pela montagem e distribuição dos alunos pelos diversos ambulatórios/estágios ao longo dos dois semestres e, em cada ambulatório da Universidade, há um docente responsável por ele e pelos estagiários.

Cabe ressaltar que os diversos ambulatórios de Fisioterapia da UFSCar atendem a comunidade de São Carlos e região, através de convênio firmado com o Sistema Único de Saúde (SUS). Sob a supervisão direta do profissional/docente da Universidade, os estagiários atendem os pacientes (comunidade) das diversas áreas.

O fato de os estágios curriculares encontrarem-se nos dois últimos semestres do curso de graduação faz evidenciar que a possibilidade prática vem a posteriori à formação e instrumentalização teórica, realçando uma predominância desta última (teoria) em relação à primeira (prática). Tal relação caracteriza a visão dicotômica associativa, explicitada por CANDAU e LÉLIS (1991), segundo a qual prática deve seguir preceitos colocados pela teoria.

Em outras palavras, o que se espera dos espaços destinados aos estágios curriculares é a aplicação dos conceitos e das teorias assimiladas até então. Segundo as autoras, com esta visão, corre-se o risco de se ter uma prática reprodutora e não inovadora.

Podem-se atestar, através de tal estrutura, os princípios fundamentais da racionalidade técnica, onde a prática deve ser a aplicação da teoria aprendida nos anos iniciais do curso de graduação (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, 1997).

A Coordenadora de Curso procura apresentar uma nova situação que vem ocorrendo pois, apesar de os estágios estarem alocados apenas nos dois últimos semestres do curso, alguns docentes parecem estar percebendo um distanciamento entre as diversas disciplinas do curso e os estágios e, por isso, têm tentado amenizar tal distanciamento:

“... já tem uma coisa que vem acontecendo numa disciplina que chama Fundamentos de Fisioterapia, que ela é dada no primeiro semestre, (...) é uma coisa que na verdade ainda não faz parte do currículo mas a gente espera que sim (...). Então, nessa disciplina, na verdade, vai estar sendo fundamentada toda a Fisioterapia, é uma coisa que tem sido feita, que os alunos (...) eles não fazem o estágio onde eles pegam o paciente, mas eles (...) fazem uma observação nos vários locais de atendimento (...) os estagiários [do último ano] estão dando atendimento e os outros alunos [do primeiro semestre] só uma vez por semana, eles vêm e ficam observando, questionam que é isso, que é isso, que é aquilo, por que tem que fazer isso, fazer aquilo... Mas não caracteriza um estágio, tá?”

No trecho supracitado, destaco uma questão importante e fundamental, ou seja, a de que deve haver distinção entre a idéia que se tem de prática e/ou de estágio.

Fica claro que, apesar de haver na disciplina em questão (“Fundamentos da Fisioterapia” – 1º semestre do curso), momentos de contato com a prática

profissional da área de Fisioterapia em que os alunos-iniciantes têm contato com a atuação dos alunos-estagiários, isto não significa a realização de estágio.

Assim considero que prática e estágios não devem ser vistos, necessariamente, como sinônimos e, menos ainda, como atuação profissional ou emprego mas, sim, como parte do processo de aprendizagem do graduando, momento de contato e conhecimento da realidade profissional em sua área de preparação.

Não se pretende, em hipótese alguma, ignorar ou negar a riquíssima etapa de intervenção desse graduando junto ao mercado de trabalho. Entretanto, entendo que deva haver um momento adequado, oportuno, orientado e, principalmente, contextualizado dentro do processo de formação em que o aluno-estagiário possa vir a intervir de forma efetiva e sob a supervisão de um profissional/docente da Universidade e/ou externo a ela.

Entretanto, a Coordenadora revela que apesar de tal iniciativa e de a discussão entre os docentes estar presente, não há consenso sobre a alocação dos estágios no início do curso :

“... até um período atrás eu lembro que até tinha uma idéia de se ter o estágio precoce (...), isso foi uma coisa que foi muito discutida e tinha docentes que aceitavam outros não, então o que se resolveu foi isso: na disciplina de Fundamentos de Fisioterapia eles têm esse contato (...) para despertar (...) às vezes tem aluno que entra e não sabe nem o que significa o curso, não é verdade? Então seria mais para isso.”

Outro ponto interessante da entrevista, que ressalto a seguir, refere-se à organização profissional, caracterizada pelas relações entre o Conselho Federal e a(s) Universidade(s):

“... existem algumas normas regulamentadoras [do MEC] que a gente tem que seguir, tá? Tem que ter um percentual para disciplinas práticas, um

percentual para disciplinas pré-profissionalizantes, um percentual para profissionalizantes... Se a gente não cumprir a carga horária, sem dúvida que o Conselho Federal de Fisioterapia também pode intervir. Por exemplo, às vezes vêm documentos de alunos que fizeram cursos no exterior pra gente fazer a revalidação de diploma; a gente pega todas as normas em que há nesse currículo mínimo e a gente vê também tudo o que tem com relação ao Conselho Federal..."

Sinteticamente, percebe-se que os estágios pertencentes à estrutura curricular do Curso de Fisioterapia – CCBS/UFSCar seguem o paradigma técnico; eles são um complemento a uma formação técnica e teórica.

Segundo tal paradigma, os estágios de campo no final do curso de graduação permitem integrar as diversas técnicas adquiridas progressivamente durante a preparação profissional (PAQUAY e WAGNER, 2001).

4.4. O curso de Terapia Ocupacional (TO)

Os estágios curriculares pertencentes ao curso de Terapia Ocupacional – CCBS/UFSCar estão presentes na grade a partir do 7º semestre e, portanto, encontram-se no último ano de formação do bacharel em TO (UNIVERSIDADE, 2000c).

Conforme revelou a Coordenadora de Curso, os estágios curriculares estão muito relacionados à origem da profissão

"... o estágio para a gente (...) vem da origem da profissão, que é uma profissão que surgiu quase como tecnólogo, né? no curso de graduação no final dos anos 50, é bem ligado aos serviços de saúde, e também à área hospitalar e serviços de saúde e entidades assistenciais..."

Em função da origem da profissão e das próprias tendências do mercado profissional, o curso de TO, segundo sua Coordenadora, enfrenta alguns problemas:

"... e assim os estágios, ainda hoje, a gente vem se questionando, porque eles ainda seguem muito o formato do que é a origem da profissão preocupado com tendência..."

Os estágios são organizados da seguinte maneira:

"... [há um] coordenador de estágio que monta a grade com os alunos antes de encerrar o sexto semestre do curso; quando eles vão para o sétimo e oitavo pra estágio, ele organiza toda a distribuição de estágio, vagas internas e externas, e vai fazendo a organização, a documentação. (...)"

Os graduandos fazem seus estágios curriculares na própria Universidade e/ou em locais conveniados, dentro e fora da cidade de São Carlos.

Há uma disciplina que procura fazer a síntese entre os estágios realizados:

"...[os] alunos vêm mensalmente para cá, aí eles ficam dois dias (...) em contato com o docente responsável e para supervisão, as vezes na área, para se articular para o próximo estágio, né? Então, só dois dias por mês que eles permanecem aqui e saem da cidade onde estão, pra cá."

Um ponto interessante e importante está associado ao tempo de formado que o profissional de TO deve ter para poder aceitar e supervisionar um estagiário:

"... nosso estágio todo, sempre tem que ter o supervisor com dois anos de formado, tem que ter

convênio dessa instituição com a nossa instituição..."

Porém, a eventual renovação dos convênios – celebrados através de Acordo de Cooperação – fica condicionada a uma efetiva troca que atenda às necessidades e aos interesses das partes envolvidas: instituição concedente de estágio, estagiário e a própria Universidade.

"... a gente não vai ficar criando estágio em todo estado de São Paulo, porque a gente precisa ficar com uma contrapartida, então, não só o aluno vai [fazer o estágio] mas a gente tem que ter um contato, um vínculo maior com o supervisor."

Seguindo as visões de relacionamento entre teoria e prática, fica bastante evidente que os estágios curriculares (prática) só podem ser realizados no último ano de curso e após a aquisição de conhecimentos (teoria).

Tal situação caracteriza, segundo CANDAU e LÉLIS (1991), a visão dicotômica associativa, isto é, a teoria (diversas disciplinas curriculares) precede a prática (estágios curriculares), que se encontra no final do curso de graduação.

Nas palavras de PÉREZ-GÓMEZ (1995, 1997), é o modelo da racionalidade técnica, em que há uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento prático.

Para PAQUAY e WAGNER (2001), tal estrutura curricular e de estágios é marcada pelo paradigma técnico, onde o estágio de campo encontra-se no final da preparação profissional e serve como momento de utilização dos saberes técnicos aprendidos durante os primeiros anos do curso de graduação.

Apesar de os estágios curriculares estarem concentrados nos dois últimos semestres do curso de graduação, há grandes perspectivas de mudanças em relação à tal situação. Vejam o conceito que a Coordenadora de Curso possui:

"... é o que a gente vem mudando no currículo e também as Diretrizes Curriculares apontavam pra isso né?, tentando articular mais outras práticas anteriores ao estágio de último ano e que o aluno entrasse em atividades mais próximo ao exercício profissional desde o primeiro ano, e de maneira paulatina, como observador, visitante etc. Tivesse uma visão de conjunto do mercado de trabalho, das diferentes interfaces; no segundo ano, pudesse ser colaborador ou assistente, permanecendo observador, permanecendo em serviço, e no terceiro, de fato, ele passasse a ser, em grupo ou em situações bem específicas, passasse a fazer avaliação, quer dizer, fizesse um diagnóstico, um programa terapêutico até começar a fazer prevenções."

Após essa parte da entrevista com a Coordenadora de Curso de TO, as opiniões ali levantadas indicam perspectivas interessantíssimas para a preparação do profissional e que foram explicitadas ao longo da entrevista, como se pode constatar a seguir:

"... a gente já também pensa um pouco diferente, né? A gente tinha um entendimento, também nosso enquanto profissional, que precisava de muita matéria teórica para o aluno conseguir realizar alguma coisa e agora a gente vê que as coisas se constroem simultaneamente."

Apesar de não haver alterações efetivas em termos da estrutura curricular do curso de TO – até porque, todos estão aguardando a publicação das Novas Diretrizes Curriculares – as discussões já foram iniciadas e se encontram bastante avançadas.

Em determinado momento da entrevista, pareceu que a Coordenadora gostaria de já poder estar afirmando o conteúdo das mudanças curriculares a serem introduzidas, ao dizer que estavam desenvolvendo estudos visando tais alterações:

"E uma coisa, pra gente interessante, é que a gente acabou abocanhando assim o eixo que seria das matérias que são mais de fundamentação, mais genéricas, com eixo da teoria. Mas é claro que as teóricas também vão ter práticas, vão ter aulas de demonstração, de simulação, alguma visita externa, mas o principal vai ser a teoria, a gente fez o eixo das disciplinas que são de formação em recursos, em atividades de tecnologia, e daí também deixou de ser somente no primeiro e segundo anos como era até então e passa a ser ao longo dos quatro anos. E criou o eixo das práticas, que vai ter que fazer essa síntese o tempo inteiro dos vários momentos, durante os processos do curso, e daí a gente foi detalhando os dois assim, e foi percebendo que só essas práticas não eram interessantes fazer mas, digamos assim, o professor da teoria, professor que faz a síntese ou discute, não se tem esse professor, mas se as coisas forem acontecendo em conjunto, você vai garantindo isso, encontra preocupação a cada momento de tais questões que estão sendo trabalhadas. Vai dar uma outra cara mesmo na formação.

Talvez a fala a seguir esclareça a consciência e a posição dos docentes do curso de TO – CCBS/UFSCar em relação à nova perspectiva:

"Não é uma garantia, mas é uma preocupação a priori nossa, até se acha que ninguém pode ficar muito tempo com a mesma turma; para ele ter vários modelos, tal, não ter o apadrinhamento, em só ficar com um jeito de trabalho... mas também você deixar muito disperso, essa situação você também não garante que nenhum modelo passe [para o aluno], né?. Você não pode deixar também muito fragmentado as coisas, então isso é uma outra coisa que a gente tá pensando, mas não tem ainda solução definitiva, né? O que nós tivemos até agora nessa mudança, foi não só pensar no volume dos créditos práticos maior desde o início, e daí a gente não puxou das horas de estágio mas puxou, porque o nosso terceiro ano é que tinha um

volume grande de práticas que estavam - porque estavam assim: primeiro e segundo ano é teórico e um pouco de prático, mas as práticas algumas eram visitas externas e tal, ou de algum trabalho externo, mas na grande maioria das práticas eram pra treinar recursos que eles [alunos] ainda não estavam aprendendo, eram processos individuais e eram esses processos grupais que eram observados pelo aluno né?, e chegavam no terceiro ano e tinham que transferir esse conhecimento das técnicas e recursos do profissional que ele aprendeu consigo próprio e com o colega, pra daí tudo isso ser aplicado a outras populações, e daí ficava às vezes num monte de impasses, porque ele não tinha familiaridade com as populações, com as instituições externas, com as burocracias e as dinâmicas que acontecem fora daqui e tudo tinha que acontecer de forma intensa conceitual no terceiro ano. E a gente viu que é possível e interessante que isso seja também trabalhado ao longo [do curso], do primeiro ao terceiro anos, né?. Para que também os recursos técnicos não fiquem conservados só ao primeiro e segundo, mas que continue trabalhando e revendo ao longo do terceiro [ano de curso]..."

Outro aspecto de extrema importância e que deve ser ressaltado diz respeito à louvável perspectiva do trabalho coletivo no processo de preparação profissional (NÓVOA, 1995a; IMBERNÓN, 2001). No caso específico do curso de TO – CCBS/UFSCar, tem-se que:

"As práticas assumem esse caráter na formação que você pretende chegar. Cada um se fará responsável também, pelo menos por parte desse caminho, ou de acompanhar essa caminhada, né? A gente está mexendo no currículo também, está discutindo que a gente acha importante ter um acompanhamento mais contínuo do aluno."

Fica evidente a perspectiva da visão que se aflora e que amadurece em tal processo, ou seja, a idéia da racionalidade prática e de um paradigma prático-reflexivo (PAQUAY e WAGNER, 2001), em que a formação se dá em alternância, isto é, teoria e prática, conhecimentos técnicos e prática profissional são desenvolvidos alternadamente durante todo o processo de preparação do futuro profissional.

Para TARDIF (2000), é a valorização da prática enquanto produtora de seus próprios saberes, e não um espaço de aplicação dos saberes provenientes da teoria.

4.5. O curso de Educação Física (EF)²

A estrutura curricular do curso de EF – CCBS/UFSCar é caracterizada pelo modelo "3 + 1", ou seja, todos os alunos ingressam no curso de Educação Física e realizam, durante seis semestres, disciplinas básicas e comuns. Ao se aproximar do término do sexto semestre, cada aluno deve optar, formal e oficialmente, por uma das duas habilitações oferecidas: licenciatura ou bacharelado na área, que deverá ser realizada em mais um ano (ou dois semestres), caracterizando a estrutura curricular vigente: "3 + 1" (UNIVERSIDADE, 2000a).

Os estágios curriculares relacionados ao referido curso vão estar presentes, em sua grade curricular, a partir do quinto semestre (ou, terceiro ano).

² Uma observação parece ser necessária em relação ao curso de EF/UFSCar. Desde sua criação (1994) até o dia 06/4/2001, o curso possuía a nomenclatura de "Educação Física e Motricidade Humana". Tal nome foi alterado para "Educação Física" após sugestão da Comissão de Especialistas da SESU/MEC ao visitar o referido curso para o seu reconhecimento junto ao MEC.

QUADRO 5 – Inserção dos estágios curriculares no curso de Educação Física – CCBS/CCBS/UFSCar.

DISCIPLINA	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	HABILITAÇÃO
Estágio I	5º	60 horas	formação básica
Estágio II	6º	60 horas	formação básica
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física I"	7º	150 horas	licenciatura
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física II"	8º	150 horas	licenciatura
Estágio III	7º	120 horas	bacharelado
Estágio IV	8º	120 horas	bacharelado

Conforme apresentado no quadro anterior (Quadro 5), tem-se que as disciplinas "Estágio I" e "Estágio II" estão inseridas nos quinto e sexto semestres respectivamente e, portanto, fazem parte dos três anos iniciais do curso de graduação. Em cada uma das citadas disciplinas, o aluno deve realizar 60 horas de estágios (observação, participação e/ou regência), sob a supervisão de um profissional de Educação Física e nas mais diversas e distintas áreas e locais de atuação do profissional como, por exemplo: academias, clubes, escolas, grupos de estudos e pesquisas, SESC, SESI, clínicas, prefeitura etc.

Além de o graduando ter contato inicial e formal com o mercado de trabalho na área, tais estágios devem contribuir com a futura e importante decisão que cada aluno deverá tomar ao encaminhar-se para o quarto e último ano do curso, ou seja, a opção pela licenciatura ou pelo bacharelado em Educação Física.

Chegando aos sétimo e oitavo semestres, o aluno que optou por fazer a licenciatura deverá matricular-se, respectivamente, nas disciplinas "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física I" e "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física II", pertencentes ao Departamento de

Metodologia do Ensino, sob orientação e supervisão de docente formado em Educação Física daquele departamento.

O graduando que optar pelo bacharelado deverá realizar, entre outras, as disciplinas "Estágio III" e "Estágio IV", pertencentes ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), com carga horária individual de 120 horas, em locais característicos e próprios do bacharel em Educação Física.

Pelo exposto, fica evidente que, além de enfoques distintos e específicos para cada habilitação (licenciatura ou bacharelado), há uma carga horária considerável para a realização de estágios junto ao curso de EF – conforme apresentado anteriormente no Quadro 5.

O aluno que optar pela licenciatura na área deverá fazer, além das 300 horas de estágios exigidas para todas as licenciaturas na legislação vigente, mais 120 horas, totalizando 420 horas de estágios curriculares.

Já o aluno que fizer a opção pelo bacharelado deverá realizar, até o término de seu curso, um total de 360 horas de estágios curriculares.

Vale citar que ambas as habilitações possuem a obrigatoriedade da realização de uma monografia para a conclusão de curso e que esta não tem, obrigatoriamente, relação com os estágios curriculares.

Outro ponto de destaque é o citado no subcapítulo sobre os estágios extracurriculares na área e, em especial, neste curso. A existência deste tipo de estágio em Educação Física acaba sendo um enorme problema para a profissão e para a preparação profissional, já que os alunos acabam encarando os estágios curriculares – presentes somente no quinto semestre – como algo sem grandes novidades e como mais uma tarefa a ser realizada por eles.

No caso particular do curso de EF – CCBS/UFSCar e em relação à Resolução CONFEF 024/00, que define parâmetros para os estágios extracurriculares, tem-se que ambos coincidem entre si, ou seja, tanto no curso quanto na legislação os estágios são “autorizados” a partir do quinto semestre.

A grade curricular do curso de EF – CCBS/UFSCar garante, em seu horário, a existência de aulas para as disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que possibilitam o processo de informação, orientação e discussão

das diversas questões que envolvem a sua realização ao longo de cada semestre letivo.

Enquanto docente responsável pelas disciplinas “Estágio I”, “Estágio II”, “Estágio III” e “Estágio IV”, adoto informações e orientações básicas (RAMOS, 2001a) para a realização dos estágios curriculares que são transmitidas no início de cada semestre letivo a cada uma das turmas oferecidas.

Tais informações e orientações são centradas na importância dos estágios curriculares no processo de preparação do futuro profissional de Educação Física e nas diversas possibilidades e impossibilidades de sua realização (do ponto de vista de aprendizagem, da ética e da legislação).

Considerando-se que o referido curso é noturno e com aulas aos sábados pela manhã, que há muitos alunos que são de cidades vizinhas e, portanto, não moram em São Carlos, a realização dos estágios curriculares fica ampliada para os locais de origem do aluno.

Para que isto ocorra sem problemas legais para os alunos-estagiários, para os profissionais da área e para a própria Universidade, a legislação vigente é fielmente seguida.

Tais informações acabam ressaltando os estágios enquanto marcados pelas normatização e burocratização expressas nos documentos que legalizam a sua realização, em oposição a tentativas de discussão das vivências dos estágios.

O plano de ensino é um importante instrumento existente na Universidade que possibilita modificações, adequações e ajustes a cada semestre e para cada uma das disciplinas em pauta, desde que discutido e aprovado pelas devidas instâncias (Departamento, Coordenação de Curso, CCBS).

Conforme apresentado anteriormente, os estágios curriculares localizados no terceiro ano do curso (“Estágio I” e “Estágio II”) podem ser realizados – desde que em conformidade com a legislação – em quaisquer locais de atuação do profissional de Educação Física, já que eles devem contribuir, entre outras coisas, para uma decisão mais segura por parte do graduando pela licenciatura ou pelo bacharelado.

Já no quarto ano do curso e tendo optado pelo bacharelado, a carga horária dos estágios curriculares é duplicada e os locais de sua realização devem ser os característicos do futuro bacharel em Educação Física.

Desde o meu ingresso na UFSCar como docente e como responsável pelos estágios junto ao DEFMH, autorizei a realização dos estágios curriculares, também, nos grupos de pesquisas da Universidade sob responsabilidades de docentes formados em Educação Física, visualizando o importante papel de tais grupos e vivências no processo de preparação do futuro profissional nesta área.

Em função de algumas situações de comodismo e confusões, tenho adotado, há alguns semestres, a obrigatoriedade de o aluno-estagiário desenvolver seus quatro estágios curriculares (“Estágio I”, “Estágio II”, “Estágio III” e “Estágio IV”) em áreas distintas de atuação, isto é, o estagiário deverá ter, ao longo de seu curso de graduação, uma diversidade em termos de áreas de atuação (natação, musculação, acampamento, ginásticas, personal trainer, clínicas etc.) em suas vivências, não podendo repeti-las.

Na disciplina “Estágio IV”, portanto o último momento possível de realização dos estágios curriculares no curso de EF – CCBS/UFSCar e já tendo os alunos passado por, no mínimo, três áreas distintas ligadas ao campo de atuação profissional da área, tenho buscado desencadear sistematicamente momentos de reflexões acadêmico-profissionais junto com eles (RAMOS, 2001c).

Por meio de etapas de reflexão, individual e coletiva, durante e após as vivências propiciadas pela realização dos estágios curriculares, os alunos têm procurado refletir criticamente sobre aquilo com que se depararam/deparam no cotidiano da prática profissional em Educação Física.

O produto de tais reflexões é apresentado individualmente pelos alunos em forma de um “texto acadêmico”, onde o aluno-estagiário deve relatar, dialogar e discutir com a bibliografia encontrada, sua(s) vivência(s) ao longo do(s) estágio(s) curricular(es) no curso de EF – CCBS/UFSCar.

Como resultado parcial desse processo de reflexão durante e após as vivências dos estágios curriculares, selecionei oito textos e, sob minha

organização, foi possível a publicação do livro “Estágios em Educação Física: experiências de ação e reflexão” (RAMOS, 2001c).

Infelizmente, nem todos os alunos-estagiários estão dispostos a realizar tais ações e reflexões com profundidade, seriedade e maturidade esperadas de um graduando proveniente de uma Universidade Pública que, de um modo geral e minimamente, lhe oferece condições para tal.

Pelas características citadas, pelas limitações humanas (profissionais), físicas (espaço e materiais) e estruturais inerentes a um curso noturno de uma Universidade Pública e pela minha vivência profissional, não tenho a menor dúvida de que, em alguns casos, os estágios curriculares no curso de EF – CCBS/UFSCar se limitam ao cumprimento legal das exigências feitas e se caracterizam pelo aspecto burocrático.

Nem tudo são flores... e, acredito, isto também deve servir para as ações, reflexões e avaliações constantes de nossa prática profissional docente.

Em estudo que buscou explicitar a visão dos alunos regularmente matriculados junto às disciplinas relacionadas aos estágios curriculares no então curso de EFMH – CCBS/UFSCar, chegamos (MACHADO e RAMOS, 1999b) às seguintes considerações:

a) os alunos do sexto semestre atribuíram às disciplinas "Estágio I" e "Estágio II" a responsabilidade de integrar, no curso de graduação, teoria e prática e a sua importante contribuição no processo de formação;

b) já os alunos do oitavo semestre revelaram uma atenção maior em relação ao mercado de trabalho, enfatizando uma preocupação com a futura atuação profissional e visualizando, no estágio, uma efetiva possibilidade de emprego.

Tais constatações se devem, segundo os autores, ao fato de haver alunos em semestres distintos e, portanto, possuírem vivências diferenciadas em relação ao número de semestres cursados durante a graduação e às experiências proporcionadas pela realização dos estágios curriculares, indicando percepções próprias e evidenciando significados diferenciados em relação aos estágios na área.

Em ambos os casos, porém, os alunos reconhecem a necessidade e a importância de se vivenciar as diversas áreas da Educação Física através da realização dos estágios curriculares

No que se refere a tais estágios, a própria proposta curricular em vigor do curso de EF – CCBS/UFSCar, alerta

"...40% dos créditos dos primeiros quatro semestres devem estar cumpridos para que o aluno possa se matricular na disciplina Estágio I ..." (UNIVERSIDADE, 1995, p.7)

Em outras palavras, é necessário que o graduando tenha cursado algumas disciplinas para que, aí sim, ele possa iniciar a realização dos estágios curriculares.

Um detalhe, porém, merece ser enfatizado: a proposta curricular não explicita quais disciplinas devem ser cursadas antes da eventual matrícula junto à "Estágio I", isto é, faz-se necessário cursar uma **quantidade** de disciplinas ("*40% dos créditos dos primeiros quatro semestres*"), independentemente de suas perspectivas, fundamentações e/ou características para que o aluno possa se deparar com os estágios curriculares.

Tal obrigatoriedade reflete uma visão dicotômica em relação à teoria e à prática, já que é necessário que o aluno cumpra uma porcentagem de créditos antes de poder realizar seus estágios (CANDAU e LÉLIS, 1991).

A separação entre a teoria e a prática é clara, pois, o aluno só pode realizar o estágio curricular depois de adquirir um determinado conteúdo/conhecimento (teórico), que servirá de sustentação para a sua prática. Dessa forma, a teoria comanda a prática, caracterizando a visão dicotômica associativa entre teoria-prática no então curso de EFMH – CCCBS/UFSCar (MACHADO e RAMOS, 1999a).

Mais uma vez, vale lembrar que tal perspectiva faz com que a teoria seja ponto de partida e determinante na relação, caracterizando o modelo da racionalidade técnica (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, 1997; BETTI e BETTI, 1996).

Nas classificações de paradigmas apresentadas por PAQUAY e WAGNER (2001) para os estágios na formação inicial, tem-se que o paradigma vigente na estrutura curricular do curso de EF – CCBS/UFSCar é o técnico, onde em uma perspectiva de transferência, pode ser útil explicitar os fundamentos teóricos das técnicas utilizadas, porém, o essencial continua sendo a utilização dos saberes técnicos apreendidos nas etapas iniciais e anteriores aos estágios que, por sua vez, estão presentes no final do curso.

4.6. Em busca de uma síntese

Após a apresentação, análise e discussão dos dados coletados provenientes das entrevistas realizadas com os Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar sobre os estágios curriculares nos seus respectivos cursos de graduação e áreas, creio ser oportuna a busca de uma síntese para tais dados, na perspectiva de indicar elementos convergentes e/ou divergentes rumo à perspectiva do ensino reflexivo.

Em função da própria temática do estudo, o elemento que aparece com mais clareza nas entrevistas é a posição dos estágios em cada uma das estruturas curriculares.

Com exceção do curso de Enfermagem que possui várias disciplinas relacionadas aos estágios a partir do segundo semestre do curso, nos demais elas se encontram alocadas da metade do curso para a frente.

Tal posição dos estágios nas estruturas curriculares acaba reforçando a idéia de um modelo de racionalidade técnica que domina os processos de preparação profissional no CCBS/UFSCar.

Como já foi visto e apresentado anteriormente neste estudo, tal modelo pressupõe a teoria como elemento básico e anterior à prática; a prática é tida como aplicação *a posteriori* de uma teoria transmitida nos anos iniciais do curso de graduação. Desta maneira, as questões normativas acabam sendo privilegiadas em detrimento da realidade social onde se organiza o trabalho cotidiano das profissões em pauta, aumentando a distância e a hierarquia entre os diversos saberes.

Vale ressaltar que

“as limitações do modelo de racionalidade técnica (...) residem no reducionismo do papel do professor e dos problemas da prática como sendo prioritariamente técnicos. Ainda que se considere esse modelo como predominante nos cursos de formação, deve-se atentar para a não homogeneidade dessa orientação em todas as

disciplinas constitutivas do currículo. Esse modelo quase nunca é absoluto porque há, no interior do próprio curso, professores que, em suas disciplinas, adotam outras perspectivas que não correspondem às orientações derivadas da racionalidade técnica” (GUARNIERI, 2000, p.9-10).

Isto se torna evidente quando os Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar apontam para docentes e disciplinas de síntese que, em uma perspectiva reflexiva, procuram amenizar e minimizar os efeitos do modelo curricular da racionalidade técnica.

Nem sempre, entretanto, as reuniões com o (único!) docente responsável pelas disciplinas de estágios são suficientes para reflexões sobre as atividades realizadas ao longo dos estágios curriculares, já que a leitura das situações vivenciadas pelos alunos-estagiários acaba tendo uma visão única e, com isso, limitando-se a comentários do tipo adequadas ou inadequadas, corretas ou erradas (D'ESPINEY, 1997).

Na perspectiva do ensino reflexivo, essas discussões deveriam estar pautadas nos debates sobre os problemas, permitindo diversas leituras sobre a realidade. Mas como fazer isto se o (único!) docente da Universidade responsável pelos estágios não está presente no momento da sua realização? Ou, ainda, se o profissional da área e/ou a instituição que aceita o aluno-estagiário não conhece e/ou não compartilha de tal perspectiva?

Os Coordenadores entrevistados apontam para a necessidade de convênios com instituições de reconhecida qualidade que possibilitem, de fato, aprendizagens ao aluno-estagiário, isto é, instituições que estejam comprometidas com o processo de preparação do futuro profissional. Evidentemente, que tais instituições seriam compostas e representadas por pessoas/profissionais dispostos a refletirem sobre a sua prática profissional e, desta maneira, auxiliarem nas reflexões dos alunos-estagiários.

É importante realçar que os entrevistados são unânimes na questão relativa à oficialização e à legalização dos estágios, isto é, o cumprimento das leis

vigentes através dos acordos de cooperação e termos de compromissos de estágios, formalizando as relações existentes entre instituição concedente de estágios, aluno-estagiário e Universidade.

Além do estágio extra-Universidade, os Coordenadores apontam para a importância dos estágios curriculares que são desenvolvidos dentro da Universidade, em laboratórios e/ou ambulatórios ligados diretamente a cada um dos Departamentos envolvidos e, portanto, sob supervisão direta de profissionais/professores da própria Universidade.

Em ambos os casos (intra e extra-Universidade), os estágios curriculares necessitam da supervisão de um profissional que acompanhe, oriente, esclareça, discuta, confronte e problematize questões que emergem das situações vivenciadas na prática profissional com questões características do conhecimento acadêmico. Nestes casos, explicita-se a existência do tutor.

Pelos discursos dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se a necessidade de vários professores/profissionais que estariam assumindo o papel do tutor, em oposição à idéia de que apenas um único docente assumira a responsabilidade dos estágios curriculares junto aos cursos de graduação.

Surge, daí, a criação de pequenos grupos de trabalhos supervisionados pelo tutor (professores da Universidade), tendo condições efetivas de debates, trocas de experiências e aprofundamentos de questões necessárias à preparação e atuação profissionais em uma determinada área.

Alguns Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar reclamam do distanciamento existente entre a Universidade e o mercado de trabalho, marcado pelos academicismo e clientelismo característicos da primeira instituição.

Em vários casos, a realização dos estágios curriculares em laboratórios da Universidade e a necessidade da elaboração de uma monografia de conclusão de curso – obrigatória para o bacharelado – acabam simplificando e restringindo o papel de ambos (estágios e monografia), além de servirem como trampolim para o ingresso nos cursos de pós-graduação.

Tais fatos têm desencadeado situações como: a) aumento do abismo existente entre a Universidade e o mercado profissional, b) especialização já nos

primeiros anos da graduação por uma área e/ou temática, c) precocidade no ingresso em cursos de mestrado e/ou doutorado, em detrimento de vivências junto ao mercado de trabalho.

Outro ponto de destaque indicado pelos entrevistados, diz respeito às importantes e estreitas relações que devem permear as estruturas curriculares (Universidade) e os conselhos de profissão (organização profissional), com o objetivo de buscar coerência e efetividade de atuação entre ambos.

Para finalizar esta síntese elaborada com base nas considerações e caracterizações feitas a partir das entrevistas junto aos Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar, é fundamental atentar ao que diz MARTINS (1992):

“a necessidade de transmitir às novas gerações as experiências adquiridas pelo grupo e preservadas como patrimônio cultural, assim como de providenciar possibilidades de contatos culturais dos quais deve advir um progresso conseqüente e, possivelmente, uma mudança social” (p.121).

Acredito que a primeira parte desta afirmação tem sido realizada de maneira aceitável nos diversos cursos de graduação de uma maneira geral e, em particular, em Educação Física – mesmo que tal *“transmissão de experiências adquiridas pelo grupo”* seja simplificada, restrita e reduzida à experiência do docente universitário responsável por uma determinada disciplina na grade curricular!

Entretanto, *“providenciar possibilidades de contatos culturais”* entre os diversos e relacionados grupos que fazem parte do mundo que envolve a preparação do profissional em Educação Física – professores universitários, profissionais da área, alunos de graduação e comunidade – parece não ser, ainda, uma prática usual.

Diante de tal desafio, passo a apresentar meu entendimento sobre as questões dos estágios em Educação Física baseado na perspectiva do ensino reflexivo.

5. ENTENDIMENTO SOBRE ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Por coerência com o exposto até o momento neste estudo, quero deixar claro que em hipótese alguma pretendo elaborar a proposta de concepção, organização e estruturação dos estágios curriculares em Educação Física, até porque, conforme indica CUNHA (1998), não se trata da “*sistematização de um modelo didático, porque isto seria a contradição de todo o pressuposto*” (p.61-62) que acompanha este estudo.

Trata-se, sim, de um olhar que procura contemplar: a) a bibliografia utilizada para a realização deste estudo, b) as entrevistas concedidas pelos Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar, c) a minha vivência enquanto docente universitário nesta área, e d) a minha compreensão acerca da temática em pauta.

5.1. A questão do(s) paradigma(s)

Considerando-se a existência de um paradigma dominante (CUNHA, 1998; GUARNIERI, 2000; TAVARES e ALARCÃO, 2001) que privilegia a superioridade do conhecimento teórico sobre o conhecimento prático, segundo o qual a prática é meramente um local de aplicação da teoria – entendendo-se, dessa maneira, que se possam determinar *a priori* os conhecimentos que o futuro cidadão precisa dominar para ser um profissional autônomo – faz-se necessária a consolidação de um novo paradigma.

Segundo os autores supracitados e cada um à sua maneira, tem-se que o novo paradigma deve considerar questões como: a) a epistemologia da construção do conhecimento por parte dos envolvidos no processo (professor, aluno, profissional); b) menos certezas e mais questionamentos; c) menos ensino formalizado, mais aprendizagem; d) relação direta entre formação e investigação; e) multidisciplinaridade.

É preciso atentar-se, entretanto, para o fato de que "desconstruir a oposição" entre corpo e alma, entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre paradigmas... não significa simplesmente inverter a ordem das prioridades. Caso isso ocorra, estar-se-á apenas invertendo as oposições e, conseqüentemente, incorrendo nos mesmos erros propostos, por exemplo, pela filosofia cartesiana (RAJAGOPALAN, 1996).

Diante de tais considerações, enfatizo que os estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física necessitam ser encarados como um importante momento de aquisição de conhecimentos e, como tal, a sua existência precisa ser valorizada pela estrutura curricular, pelos profissionais da Universidade, pelos profissionais da área e pelos graduandos.

É urgente o abandono da concepção que vê, nos estágios curriculares, a idéia de mão-de-obra/trabalho/emprego e, com isto, o momento de se unir teoria e prática na preparação do futuro profissional. Tal visão, parece, busca mascarar e suprir os deficientes, decadentes e insuficientes modelos curriculares em Educação Física, calcados na racionalidade técnica.

Além do modelo curricular da racionalidade técnica, a visão dos estágios curriculares enquanto mão-de-obra/trabalho/emprego tem a ver com a manutenção de algumas estruturas organizacionais que acabam lucrando com o modelo vigente e dominante (faculdades e universidades particulares, academias de ginástica, musculação e natação, acampamentos, hotéis etc.), pouco se importando com a qualidade dos serviços prestados à população.

Basicamente, refiro-me aqui a dois pontos que já foram mencionados neste estudo, e que precisam ser desenvolvidos conjuntamente, a saber:

1º) ao modelo de educação instalado em nosso país que tem sido um dos grandes incentivadores do aumento indiscriminado de cursos de graduação ligados à instituições privadas e que pouco se relacionam com as questões sérias do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo com uma preparação profissional altamente questionável;

2º) à necessidade de uma participação incisiva dos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, no sentido de uma contribuição

decisiva na organização da profissão – envolvendo uma delicada, porém, fundamental relação entre preparação profissional (Universidade) e atuação profissional (mercado de trabalho).

Neste sentido, os estágios curriculares devem ser caracterizados por diversos momentos ao longo de toda a estrutura curricular, onde o graduando deverá ter contato com o cotidiano da profissão – entendido aqui como fonte riquíssima de informação e conhecimento – e, com isso, a aquisição de saberes pouco valorizados nos processos de preparação profissional.

Conforme aponta D'ESPINEY (1997) ao analisar a questão dos estágios nos cursos de enfermagem, tem-se que atentar para o fato de que

“Há efectivamente um vasto conjunto de saberes, e nomeadamente de saberes práticos, que escapam aos professores afastados do exercício da profissão [docentes universitários], como há também um evidente défice de saberes teóricos que escapam aos enfermeiros [profissionais das diversas áreas]” (p.179).

Faz-se necessária uma aproximação séria, orientada e criativa dos tempos e dos espaços dos saberes educacionais (cursos de graduação) e dos saberes oriundos das atividades sociais, valorizando tais saberes e não os colocando em detrimento uns dos outros.

Esta alteração do paradigma da racionalidade técnica para o da formação na ação é chamada por CANÁRIO (1997) de transformação da “*formação para a mudança*” para a “*formação na mudança*”.

No que se refere aos estágios curriculares na preparação profissional em Educação Física, significa dizer que eles não devem ser encarados mais como um produto final que deva ser alcançado pelo curso de graduação, pelo profissional da área ou pelos alunos-estagiários mas, sim, como processo, desde os anos iniciais do curso de graduação, desta importante etapa preparatória.

PÉREZ-GÓMEZ (1995) explicita a compreensão que se tem do aluno-estagiário na perspectiva do paradigma do ensino reflexivo:

“No processo de reflexão-na-acção o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. (...) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.” (p.110).

5.2. Instituições que aprendem

Um dos pontos essenciais na perspectiva do ensino reflexivo diz respeito à parceria que precisa ser estabelecida entre a Universidade e as diversas instituições que pretendem contribuir efetivamente com os processos de preparação profissional.

Autores como BARROSO (1997), BOLÍVAR (1997), CANÁRIO (1997), D'ESPINEY (1997) e MIZUKAMI e cols. (2002) defendem a idéia de uma integração efetiva e de uma relação mais direta entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, ou seja, o lugar de fazer passa a ser, também, o local *“onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”* (BARROSO, 1997, p.74).

Da mesma maneira, visualizo o local de realização dos estágios em Educação Física como sendo algo mais do que um simples “lugar de fazer”, isto é, um local de onde devem emergir as atividades de formação dos seus estagiários, com o objetivo de identificar problemas, construir soluções e definir futuros e eventuais projetos de ação profissional.

É evidente que, para que isto ocorra, as instituições concedentes de estágios (e a própria Universidade!) devem estar dispostas a criar novas relações entre o saber e o poder, enfatizando gestões participativas e pessoas/profissionais capazes de empreender as mudanças necessárias em suas estruturas.

Acredito explicitar-se, neste instante, a idéia de parceria (séria e compromissada!) entre a Universidade e as instituições concedentes de estágios (clubes, academias, escolas...). Se a legislação referente aos estágios – conforme apresentada e discutida anteriormente – estabelece condições oficiais, legais e burocráticas para as relações entre ambas instâncias viabilizarem a realização dos estágios, é de suma importância que se busquem avanços em tais parcerias.

Caberia, neste primeiro momento, a necessidade de a Universidade – caracterizada e representada aqui pelos professores responsáveis pelos estágios curriculares – procurar profissionais e instituições que estejam dispostos a contribuir efetivamente com a preparação dos futuros profissionais da área, revendo suas relações de saber e poder, bem como suas estruturas organizacionais.

Ressalta-se que a principal finalidade neste tipo de preparação profissional deve ser a de estruturar processos de mudanças, ou seja, possibilitar que os próprios profissionais de Educação Física disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborando diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizando suas experiências, saberes e idéias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis.

Conforme indicado por BARROSO (1997), as organizações não aprendem por si sós, e as mudanças pretendidas e solicitadas devem se dar integradamente e não cumulativamente. Para que isto ocorra, perspectivas como a gerencialista, a normativa e a voluntarista devem ser descartadas, caso contrário, a principal finalidade deste tipo de preparação não é alcançada.

Nas palavras de PÉREZ-GÓMEZ (1995), é fundamental que as instituições parceiras

“... estimulem projectos educativos de carácter inovador e que estejam dispostas a colaborar com

as Universidades na formação de professores [profissionais]. Para evitar situações de fracasso idênticas às das escolas anexas em Espanha é necessário definir com rigor as suas incumbências, as funções que devem cumprir num programa de formação para um ensino reflexivo e evitar pelo controlo democrático os vícios e deformações burocráticas na selecção do corpo docente e desenvolvimento de seus projectos.” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p.113).

Ainda sobre os processos de aprendizagem organizacional, Garvin citado por BOLÍVAR (1997) apresenta cinco atividades que devem estar presentes em tais processos, a saber:

1. *Resolução sistemática dos problemas* – Diagnosticar os problemas e ter capacidade para os resolver não é só dispor de técnicas, mas é ter, antes de tudo, um modo de pensar e atuar;

2. *Experimentação com novos enfoques* – Sem se habituar a resolver problemas habituais, ao estender o campo de ação, experimentam-se novos conhecimentos e programas que permitem aprender com a experiência e pô-los em prática;

3. *Aprendizagem com a experiência passada* – Uma organização deve analisar os seus êxitos e fracassos, avaliá-los sistematicamente, para daí se extraírem ensinamentos que permitam ter um conhecimento acumulado;

4. *Aprendizagem com a experiência de outros* – Alguns dos mais importantes progressos numa organização podem provir de idéias e experiências de outras organizações, podendo ser férteis ou catalíticos para o desenvolvimento da criatividade;

5. *Transferência de conhecimentos* – O conhecimento tem um impacto maior quando é rápida e eficientemente disseminado e quando é partilhado.

Creio que os cinco pontos apresentados devem servir como indicativo básico das necessidades e exigências de estruturações das organizações que pretendem contribuir com os processos de preparação profissional e, desta

maneira, evidenciar que desenvolvimentos profissional e organizativo caminham concomitantemente.

Explicita-se, mais uma vez, a importância de o aluno-estagiário em Educação Física estar em contato constante, desde os anos iniciais de seu curso de graduação com o cotidiano de sua futura profissão.

Em importante artigo sobre a formação e mudança no campo da saúde, CANÁRIO (1997) utiliza o exemplo do hospital enquanto local de aprendizagem:

“As situações vividas pelos profissionais de saúde ocorrem no quadro de organizações sociais, pelo que a dimensão organizacional atravessa necessariamente as práticas profissionais, bem como o seu processo (formativo) de produção em contexto, através da interacção entre os diversos actores presentes. É nesta perspectiva que uma organização de saúde, como o hospital, é, além do mais, um lugar de formação (recíproca) para todos os seus habitantes, incluindo, obviamente, os doentes. Encarar o hospital como lugar de formação não significa prever no seu interior um somatório de acções de formação pontuais, na ausência de uma estratégia unificadora, mas sim otimizar as suas potencialidades, na criação de oportunidades educativas baseadas na interacção entre actores” (p.132).

É exatamente com a analogia do hospital enquanto local de aprendizagens para todos os envolvidos (docentes da Universidade, profissionais da saúde/Educação Física, estagiários e pacientes/clientes) que acredito nas instituições que pretendem fazer parte de uma parceria séria, honesta e comprometida com os processos de preparação do futuro profissional.

Cabe à Universidade – que se pretende séria! – ir ao encontro de instituições com tais características e objetivos, pressupondo trocas entre si. Isto é, a Universidade também deve proporcionar situações/momentos de aprendizagens aos profissionais que estão no mercado de trabalho e que se dispõem a contribuir com o processo de preparação do futuro profissional. Isto

pode ser feito através de cursos, palestras, seminários, grupos de estudos, grupos de pesquisas.

5.3. Preparação experiencial

Anísio TEIXEIRA (1959), em tradução da obra de Dewey, vai explicar que se a experiência não chegar à reflexão consciente, ela não fornecerá nenhum instrumento que possibilite compreensões adequadas da realidade:

“Grande se vai tomar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (p.6).

Para AMIGUINHO e cols. (1997), a formação experiencial é muito mais do que um simples acumular de experiências e para que elas tenham relevância nos processos de preparação profissional,

“é necessário que exista intencionalidade da parte dos actores na situação de trabalho. Ou seja, para potencializar formativamente a situação de trabalho, é necessário que a interacção com essa situação faça sentido para os que nela estão envolvidos” (p.107).

CUNHA (1998), em estudo que analisou a prática pedagógica de docentes universitários de diversas áreas em uma Universidade pública no Rio Grande do Sul, Brasil, confirma a visão anteriormente apresentada, deixando claro que:

“As experiências dos professores observados, por si só, não garantem uma ruptura com a reprodução do conhecimento. Precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação com as práticas vivenciadas anteriormente. Sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento.” (p.83).

Portanto, para que as experiências tenham significados atribuídos pelos que se encontram envolvidos no processo de preparação profissional (docentes da Universidade, profissionais, estagiários), é fundamental que haja uma inquietude, um incômodo provenientes de quem tem contato direto com situações sociais dentro da área de atuação profissional e, desta maneira, sinta necessidade de estimular mudanças.

“Quando trabalham a partir de problemas reais, os professores que buscam romper com aquele modelo tradicional de ensino, levam seus alunos à reconstrução de teorias, pensadas a partir da prática. O problema real é a matéria prima em cima da qual os alunos refletem, levantam hipóteses para a construção de uma resposta, uma síntese” (CUNHA, 1998, p.83).

Há que se cuidar para que a compreensão de aprendizagens em situações de estágio/trabalho não seja simplesmente aquela considerada como a adaptação do sujeito à instituição concedente de estágio e, conseqüentemente, de emprego futuro.

Mas que esta, em consonância com a proposta da Universidade ou do curso de graduação em Educação Física, através de seus profissionais, propicie espaços e momentos desencadeadores de reflexões, de aprendizagens e eventuais melhorias e transformações de tal situação/local de estágio/trabalho.

Em termos de estruturas curriculares, deve-se atentar para a atrativa forma de “estagificação” das disciplinas e dos saberes em um processo de preparação profissional. Jobert, citado por BARROSO (1997) chama de estagificação o *“processo formativo pouco articulado com as situações de trabalho, que mobiliza saberes do tipo disciplinar, utilizando, como modalidade pedagógica única, o estágio”* (p.69).

Não se trata aqui, em hipótese alguma, de uma estagificação dos processos de preparação profissional em Educação Física. Mas sim, ao longo de todo o curso de graduação, de se conviver de forma orientada, sistematizada, diversificada, criativa, reflexiva e crítica com os profissionais que estão atuando junto ao mercado de trabalho e que, garantidamente, têm saberes que devem ser compartilhados pelos profissionais da Universidade e pelos alunos-estagiários.

“Só no respeito pelos diferentes saberes, pela abertura à diversidade de perspectivas, abolindo formas de pensamento normativo e prescritivo, se permite a todos participar sem constrangimentos nos debates, partilhar as suas experiências” (D’ESPINEY, 1997, p.179).

5.4. Os saberes construídos nos estágios curriculares

Instituições universitárias que pretendam consolidar preparações profissionais sérias e compromissadas com atenção às mudanças constantes no seio das sociedades necessitam garantir a existência das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais ao longo de todo o processo.

Em Educação Física, os procedimentos acabam sendo priorizados em detrimento das dimensões conceituais e atitudinais, isto é, parece ser mais importante o *como fazer* (procedimentos) do que o *saber sobre* (conceitos) e o *saber ser* (atitudes).

Tal característica apresenta dois problemas básicos, a saber:

1º) O professor/profissional acaba cometendo um equívoco comum, acreditando que, ao se trabalhar na perspectiva da dimensão procedimental, estão-se ensinando conceitos.

É preciso ficar claro que nem sempre saber executar um movimento específico (uma cortada no voleibol, um arremesso no basquetebol) significa que o aluno compreendeu os conceitos que envolvem os esportes coletivos ou a preparação física.

Por isso, quando se pensa no desenvolvimento dos conteúdos em sua dimensão procedimental, deve-se fazer que os alunos construam instrumentos que lhes permitam analisar e criticar os resultados obtidos e os processos utilizados por eles para atingir aquela meta/objetivo (BRASIL, 1998b).

Neste sentido, ministrar aulas em situações de estágios deve significar que o aluno-estagiário busque compreender os contextos e as relações existentes em seu local de estágio e, desta maneira, ir inserindo-se gradativamente em um determinado ambiente de atuação profissional na área de Educação Física (clube, escola, academia).

2º) Os profissionais de Educação Física que estão diretamente envolvidos com os alunos-estagiários necessitam buscar compreender e explicitar os saberes que foram mobilizados pelo profissional para a solução de determinado problema naquela situação da prática profissional. E não tomar aquela decisão e/ou atitude como norma a ser seguida em toda e qualquer situação que se assemelhe àquela.

Assim como acontece com os estágios na preparação profissional de enfermeiros – muito bem descritos por D'ESPINEY (1997) – tem-se, em Educação Física, muita semelhança no que se refere à dimensão procedimental da preparação, já que

“Os saberes processuais que regulam a eficácia da acção terminam por constituir o eixo do debate [entre estagiário e profissional da área]. Os procedimentos que asseguram a eficácia da intervenção transformam-se na norma a seguir” (p.178).

É preciso ir além dessa superposição entre as dimensões procedimentais e atitudinais. Para tanto, é necessário que haja um ambiente propício, adequado e livre para as constantes trocas de vivências entre os envolvidos no processo de preparação profissional em Educação Física.

Tal ambiente deve favorecer o relato das ações desencadeadas, bem como a reflexão sobre o acontecido com o intuito de tornar tais ações conscientes e refletidas.

“A comunicação da experiência faculta ao próprio [profissional] um novo olhar sobre a situação, permitindo o descobrir de novas relações, a importância de elementos anteriormente desvalorizados, facilitando uma tomada de consciência dos problemas. É este processo que permite o desenvolvimento de capacidades autoformativas nos indivíduos” (D’ESPINEY, 1997, p.180).

Portanto, vislumbro a efetividade das trocas de vivências entre todos aqueles envolvidos no processo de preparação profissional em Educação Física, isto é, os tutores (profissionais da Universidade), os profissionais que atuam no mercado de trabalho na área e os alunos-estagiários.

Devem-se explicitar, durante o planejamento e a elaboração das propostas de estudos/trabalhos/estágios inseridas no curso de graduação em Educação Física, momentos em que todos os envolvidos devam estar presentes para reflexões e ações. Porém, necessariamente, também deverá haver momentos em que: a) tutores e alunos-estagiários estarão juntos sem a presença do profissional; b) profissional da área e estagiários se reunirão sem a presença dos tutores; c) cada um dos envolvidos estará fazendo suas reflexões e desencadeando suas ações individualmente, sem a presença do outro.

5.5. Os estágios curriculares em Educação Física

Ao propor que os estágios curriculares possam/devam fazer parte desde o início do curso de graduação em Educação Física, pelos motivos já apresentados, quero deixar claro que tal intenção deva ser explicitada e justificada na proposta político-pedagógica do curso de graduação em questão.

A elaboração de um projeto político-pedagógico para um determinado curso de graduação, por sua vez, já deve pressupor participação e construção coletivas dos envolvidos no processo, ou seja, diretores, coordenadores, docentes, funcionários, discentes e profissionais da área, que estarão direta e constantemente inseridos em tal proposta.

Ponto importante e que não deve ser abandonado jamais diz respeito ao contato, à discussão e ao conhecimento sobre a legislação vigente que o grupo deve possuir para a elaboração do projeto de curso. Refiro-me aqui à legislação básica e que envolve:

- a) a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo – Parecer CFE 215/87 (BRASIL, 1987a);
- b) a fixação dos mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física – Resolução CFE 3/87 (BRASIL, 1987b);
- c) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- d) as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001a, 2001c, 2001d) e Resolução CNE/CP 01/2002;
- e) a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001b) e Resolução CNE/CP 02/2002;

f) as legislações gerais e específicas relacionadas aos estágios curriculares e extracurriculares.

Lembrando-se que, em breve, a área deverá ter as novas diretrizes curriculares em Educação Física aprovadas e, desta maneira, suas alterações deverão ser discutidas, interpretadas e colocadas em prática por todos os cursos de graduação em Educação Física do país.

Partindo de tais referenciais, algumas possibilidades concretas emergem sobre o pensar, inserir e organizar os estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física.

O fato de a Educação Física ter sido, conforme apresentado, "*a primeira no país a ter autonomia curricular em nível de graduação*" (BÁSSOLI DE OLIVEIRA e DaCOSTA, 1999, p.87) quando se decidiu terminar com a existência de um currículo mínimo em seus cursos de graduação, propondo-se mínimos de duração e conteúdo, necessita ser ressaltado e explorado pelos grupos que discutem e propõem reestruturações e estágios curriculares.

Será a partir das porcentagens previstas na legislação vigente que também os estágios poderão/deverão ser alocados e distribuídos de forma coerente, desde o início do curso de graduação em Educação Física, com as disciplinas/áreas que compõem a estrutura curricular.

Portanto, considerando-se a *formação geral* (conhecimentos filosófico, do ser humano, da sociedade e técnico) e o *aprofundamento de conhecimentos*, cada proposta poderá/deverá, relacionando, inserindo e contextualizando os estágios curriculares ao longo do curso de graduação, enfatizar a perspectiva que possui sobre o processo de preparação profissional em Educação Física.

Os estágios curriculares, desta maneira, estariam em consonância com a proposta curricular em questão e estariam relacionados às disciplinas/áreas estabelecidas pelo projeto do curso, cabendo aos seus respectivos coordenadores/docentes/profissionais da área a elaboração de propostas de trabalhos/estudos/estágios para os graduandos.

Mais uma vez, reforço a idéia da participação coletiva, envolvendo os docentes da Universidade (tutores), os profissionais de Educação Física que

aceitarão os estagiários e os próprios alunos-estagiários, para a elaboração de propostas e suas respectivas execuções.

Atividades como observações e participações sistematizadas junto ao profissional da área que tenham por objetivo a identificação, o reconhecimento do ambiente de trabalho, os tipos de serviços prestados, a forma de desenvolvimento e atuação do profissional, os conhecimentos e saberes que são utilizados em sua prática cotidiana, devem ser enfatizadas em períodos iniciais de estágios.

Atividades que caracterizem a execução de tarefas auxiliares e rotineiras devem ocorrer sob a orientação/supervisão do profissional da Educação Física. Tais atividades têm por objetivo a identificação das necessidades de operacionalização, contatos com o aluno/cliente e com a intervenção profissional.

Questionamentos e atividades que agucem a análise do processo de prestação de serviço profissional, determinando necessidades, interesses e eventuais sugestões/propostas, além da intervenção propriamente dita em situações de estágio, também devem ser constantemente supervisionadas e debatidas pelos envolvidos no processo.

Os diálogos entre os envolvidos (tutores, profissional da área e aluno-estagiário) devem ser necessariamente previstos e garantidos pela proposta pedagógica do curso de graduação durante todos os períodos de realização dos estágios curriculares.

Além dos constantes momentos de reflexão, os espaços de encontro e diálogo também devem ser alternados, isto é, ora na Universidade e ora na instituição concedente de estágio, com o intuito de aproximação entre os mundos da Universidade e extra-Universidade.

O fundamental é ressaltar que os momentos, as atividades e os objetivos aqui elencados servem para ilustrar questões importantes que necessitam ser vivenciadas pelos envolvidos no processo e, mais do que isto, não devem ser padronizadas, estanques e/ou imutáveis, já que a passagem de um momento para outro dependerá de fatores como: envolvimento do aluno-estagiário, percepção por parte dos profissionais envolvidos (tutor e de Educação Física), nível de discussão.

Caberá aos tutores a tarefa de criar condições efetivas de análises, aprofundamentos, discussões e revisões teórico-práticas do vivenciado pelo aluno-estagiário em situações/locais reais de estágio/trabalho, interferindo de maneira adequada, equilibrada e efetiva em seu processo de preparação profissional em Educação Física.

6. CONCLUSÕES

Na realização deste estudo procurei, durante todo o seu processo, considerar questões apontadas através do diálogo com a literatura, com os Coordenadores de Curso do CCBS/UFSCar e com a minha vivência junto à temática.

Para que se efetive um (novo) olhar para os estágios curriculares em Educação Física, julgo ser essencial a incorporação dos conceitos apresentados e discutidos ao longo de todo este estudo, no sentido de se buscar uma preparação profissional na área que esteja, crítica e reflexivamente, cada vez mais acordada com o mundo do trabalho.

Parece-me evidente a necessidade de se articular os estágios curriculares em Educação Física ao longo dos diversos anos e das diversas disciplinas/áreas, na perspectiva de um projeto político-pedagógico que caracterize o curso de graduação como sendo interessado em considerar as diferentes formas de conhecimento e os diferentes saberes envolvidos no processo de preparação profissional.

Urge valorizar os conhecimentos/saberes advindos da ação profissional diária em Educação Física e, desta maneira, ampliar o diálogo com os conhecimentos/saberes técnico-científicos característicos do meio acadêmico.

Concordo, entretanto, com D'ESPINEY (1997) quando afirma que a lógica de ruptura que dicotomiza as posições não contribui para a resolução dos problemas, pelo contrário, acentua as clivagens.

Mais uma vez, não se trata de colocar os paradigmas, os conhecimentos, os saberes, as ações uns em detrimento dos outros mas sim, buscar a construção de um processo de preparação profissional que não ignore, desvalorize ou dicotomize essas importantes vivências, construções, aprendizagens ao longo de todo o processo.

Para tanto, sob a luz dos conceitos desenvolvidos durante todo este estudo, declaro como necessário e fundamental:

- a) o envolvimento efetivo por parte de todos os docentes que ministram suas aulas no curso de graduação em Educação Física, explicitando as diversas formas de saberes que envolvem a preparação profissional na área;
- b) que as disciplinas oferecidas ao longo do curso de graduação em Educação Física desenvolvam seus conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais;
- c) a aproximação entre os conhecimentos produzidos/reproduzidos no âmbito da Universidade e os conhecimentos produzidos/reproduzidos no cotidiano da prática profissional em Educação Física;
- d) a Universidade buscar, através de seus docentes, parcerias com instituições/profissionais que estejam dispostos a refletir sobre sua prática profissional e, desta maneira, possibilitar a constante aprendizagem, contribuindo efetivamente com o processo de preparação profissional e da própria área da Educação Física;
- e) que os estágios passem a ser encarados como momentos de aprendizagem e vivências tão importantes quanto os demais tradicionalmente valorizados pela estrutura curricular e universitária;
- f) que seja superada a visão que se tem dos profissionais que cuidam dos estágios curriculares em Educação Física enquanto meros gerenciadores burocráticos de papéis e, o pior, aqueles que, legalmente, autorizam o ainda graduando a interferir direta e perigosamente na prática profissional em Educação Física;
- g) que haja um constante diálogo entre os diversos setores que envolvem a preparação profissional da área: cursos de graduação, conselhos da profissão, comunidades/instituições científicas, mercado de trabalho;
- h) que as atividades de estágio deixem de ser vistas como momentos de execução e passem a ser vistas, ao longo de todo o curso de graduação, como um sistema de ação concreta através do qual os alunos-estagiários possam organizar seus sistemas de relações – com

o auxílio dos profissionais da Universidade (tutores) e das instituições concedentes de estágios – para poderem analisar, propor e, quem sabe quando lá estiverem, resolver problemas concretos colocados pelo dia-a-dia da ação profissional em Educação Física.

Se tais itens começarem a ser pensados, discutidos e vivenciados nos/pelos diversos segmentos envolvidos na preparação profissional em Educação Física, talvez se possam efetivar a discussão e a prática ética na nossa área (RAMOS, 2001b)!

Assim, considero que, ao assumir tal postura em relação aos complexos processos de preparação profissional, deixo clara a compreensão que tenho dos seus limites e, com isso, busco compartilhar com as diversas instituições sociais envolvidas o compromisso e a responsabilidade de instigar, orientar, propor e implementar mudanças que atendam às necessidades sociais de nossa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

AMARAL, Maria J.; MOREIRA, Maria A.; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 89-122.

AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio; CORREIA, Hermenegildo; MANDEIRO, Maria J. Formar-se no projecto e pelo projecto. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997. p. 101-116

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 35-42.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997. p. 61-78.

BÁSSOLI DE OLIVEIRA, Amauri A.; DaCOSTA, Lamartine P. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 83-99.

BATISTA, Rogério A. **Universidade pública e particular: a formação do profissional de educação física e a perspectiva discente**. 1995. 51f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BETTI, Irene C. R. **Educação física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BETTI, Irene C. R.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996. Edição especial.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997. p. 79-100.

BORGES, Cecília M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. **Diário Oficial**, Brasília, 1977.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. **Diário Oficial**, Brasília, 1982.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 215/87. **Documenta**, n. 315, p. 157-185, 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE 3/87. **Diário Oficial**, Brasília, 22 jun. 1987b, Seção 1, p. 9935-9936.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. **Diário Oficial**, Brasília, 2 ago. 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 08 de maio de 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 02 de outubro de 2001c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 06 de agosto de 2001d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2002.

BRUBACHER, John W.; CASE, Charles W.; REAGAN, Timothy G. **Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas.** Barcelona: Gedisa, 2000.

CAMPOS, Márcia Z. de. **A questão da licenciatura em educação física: a transição à prática profissional.** 1999. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CANÁRIO, Rui. Formação e mudança no campo da saúde. In: _____ (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 1997. p. 117-146.

CANDAU, Vera M.; LÉLIS, Isabel A. O. M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo à uma nova didática.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 49-63.

CASALI, Alípio D. Conclusão. In: CASALI, Alípio D.; RIOS, Iaci; TEIXEIRA, José E.; CORTELLA, Mario S. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho.** São Paulo: EDUC, 1997. p. 111-113.

COSTA, Vera L. de M. (Org.). **Formação profissional universitária em educação física.** Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1997.

CUNHA, Maria I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ESPINEY, Luísa. Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 1997. p. 169-188.

DaCOSTA, Lamartine P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas.** Blumenau: FURB, 1999.

DaMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DARIDO, Suraya C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Araras: Topázio, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.

FERREIRA, Lillian A.; RAMOS, Glauco N. S. O campo de trabalho não-formal da educação física: uma análise das dificuldades encontradas pelos profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2001. p. 151.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAMBOA, Silvío A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 51-76.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. (Org.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. 3. ed. Madrid: Akal Universitaria, 1989.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. **Revista UNICASTELO**, n. 1, p. 13-15, mar. 1998.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S.; IZA, Dijnane F. V. Formação profissional em educação física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2001, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2001. p. 151.

GRECO, Ana C. **Profissional de educação física: uma experiência em questão**. 1999. 31f. Monografia (Licenciatura em Educação Física e Motricidade Humana) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GRILLO, Marlene C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 75-80.

GUARNIERI, Maria R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____ (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

LALANDA, Maria C.; ABRANTES, Maria M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 41-61.

LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: USP, v. 1, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Dijnane F. V. **Estágios no curso de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos**. 1999. 97f. Monografia (Licenciatura em Educação Física e Motricidade Humana) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MACHADO, Dijnane F. V.; RAMOS, Glauco N. S. Estágios em educação física na UFSCar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 2., 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, 1999a. 1 CD.

_____. Estágio em Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar: a visão dos alunos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 1., SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 1999, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 1999b. p. 98.

MACHADO, Ozeneide V. M. Novas práxis educativas no ensino de ciências. In: CAPELLETTI, Isabel F.; LIMA, Luiz A. N. (Org.). **Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 95-127.

MALGLAIVE, Gérard. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997. p. 53-60.

MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.** Fortaleza: Hucitec, 2001.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poíesis*.** São Paulo: Cortez, 1992.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da G. N. e cols. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MOTA E SILVA, Eduardo e cols. As disciplinas esportivas nos cursos de graduação em Educação Física: dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. **Livro de Resumos**, Lisboa: UTL, 2000. p. 206.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995a. p. 15-33.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995b.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 135-159.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 93-114.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: Escola Pública Estadual na UFSCar/PEC, 1998, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 1998. p. 33-44.

PRADA, Adriana C. B. **O mercado de trabalho em educação física: principais oportunidades no estado de São Paulo**. 1996. 50f. Monografia (Bacharelado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

PRIETO, Carlos. A prática na teoria. **Veja**, p. 153-154., 04 out. 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Corpo e sentido numa perspectiva desconstrutivista. In: ASSIS SILVA, Ignacio (Org.) **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p. 79-84.

RAMOS, Glauco N. S. **Educação física: licenciatura e/ou bacharelado? analisando as implicações de uma estrutura curricular**. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação - Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Corporeidade, fenomenologia e estágios em educação física: contribuições à formação profissional. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. **Orientações para a realização de estágios**. São Carlos: Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - UFSCar, 2001a. 10f. Apostila de estágio.

_____. Estágios curricular e extracurricular e Resolução CONFED nº 024/00. In: "Fórum Paulista dos Cursos de Graduação em Educação Física: qualidade e compromisso na formação do profissional de educação física", 1., Guarujá/SP, 2001b. Informação oral.

_____. (Org.). **Estágios em educação física: experiências de ação e reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2001c. (Série Apontamentos)

RAMOS, Glauco N. S.; TOJAL, João B. A. G. Formação profissional em educação física e os estágios extracurriculares frente à nova legislação. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. S159, jan./jun. 2001. Suplemento.

RODRIGUES, Anegleyce T. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 77-92.

SCHWAB, Joseph. Un enfoque practico como lenguaje para el curriculum. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, Angel (Org.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. 3. ed. Madrid: Akal Universitaria, 1989. p. 197-209.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SILVA, José R. G. Cursos de graduação avaliados pelo Guia do Estudante 2002. **Primeira Página**, São Carlos, p. A5, 11 ago. 2001.

SOUZA, Francisco J. **A prática de ensino no curso de licenciatura em Educação Física da UNESP – RC e o seu papel na formação profissional**. 1999. 87f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

TANI, Go. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, São Paulo, n. 2, p. 1-22, 1996.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 97-114.

TEIXEIRA JÚNIOR, Sérgio. Eu consegui um estágio! **Veja**, p. 138-140, 10 mar. 1999.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959. p. 1-48.

TIBURCIO, Elaine C.V. **Opinião de professores de educação física sobre sua formação profissional no município de Charqueada**. 1995. 49f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

TOMAZ, João B. O papel e as características do professor. In: MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 157-`82.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Proposta curricular do Curso de Educação Física e Motricidade Humana**. São Carlos: UFSCar, 1995.

_____. **Catálogo do curso de graduação em Ciências Biológicas: licenciatura e bacharelado**. São Carlos: UFSCar, 1999.

_____. **Catálogo do curso de graduação em Educação Física: licenciatura e bacharelado**. São Carlos: UFSCar, 2000a.

_____. **Catálogo do curso de graduação em Enfermagem: licenciatura e bacharelado**. São Carlos: UFSCar, 2000b.

_____. **Catálogo do curso de graduação em Terapia Ocupacional**. São Carlos: UFSCar, 2000c.

_____. **Perfil do profissional a ser formado na UFSCar: trabalho elaborado por coordenadores e representantes das comissões de reformulação curricular dos cursos de graduação e pró-reitoria de graduação**. São Carlos: UFSCar, 2000d.

VILLAS BOAS, Plauto K.; RAMOS, Glauco N. S. Os estágios extracurriculares no curso de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. S160, jan./jun. 2001. Suplemento.

WIGGERS, Ingrid D. (Org.). **Ponto de encontro: ensaios da prática de ensino de educação física**. Florianópolis: CED/UFSC, 1996.

ZEICHER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 115-1138.