



## CONCEPÇÕES EM DISPUTA: ESTÁGIOS CURRICULARES NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB

*STRUGGLING CONCEPTIONS: CURRICULAR INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES AT THE BAHIA STATE UNIVERSITY (UNEB)*

Martha Benevides da Costa. Docente do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana. Docente do Departamento de Educação/Campus II da UNEB, de 2008 a 2024. Membro presidente da comissão de sistematização do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB. Doutora em Educação (UFBA).  
mbcosta@uefs.br

Neuber Leite Costa. Docente do Departamento de Educação/Campus II da UNEB. Coordenador do Colegiado de Educação Física quando do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB. Doutor em Educação (UFBA).  
nleite@uneb.br

Klaus Araújo Santos. Docente do Departamento de Ciências Humanas/Campus IV da UNEB. Coordenador do Curso de Educação Física da UNEAD/UNEB. Membro da comissão de sistematização do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB. Mestre em Gestão Educacional (UNEB).  
klasantos@uneb.br

### RESUMO

O artigo discute a proposição de estágios curriculares no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação Física (PPC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), redimensionado conforme a Resolução CNE/CES 06/2018. Os estágios são essenciais na construção da identidade profissional, mas o campo da Educação Física brasileira historicamente cindiu teoria e prática. Por isso, o objeto em análise é relevante. Para tanto, o texto historiciza a formação em Educação Física e o lugar dos estágios nesse processo até chegar às análises da diretriz curricular em vigor. De metodologia qualitativa descritiva, realizou-se a análise de conteúdo temática do PPC da UNEB. Conclui-se que o documento analisado coloca os estágios curriculares como eixo central da formação, compreendendo a

### ABSTRACT

*This article presents a discussion on internship purpose from pedagogical project of the State University of Bahia (UNEB), for physical education undergraduate courses, which was reshaped according to curriculum guidelines for physical education (National Education Council Resolution 06/2018). Internships are essential to build professional identity, however historically the physical education field in Brazil had a scission between practice and theory. Considering these aspects, the subject under screening in this paper is so important. Therefore, the article covers the physical education training history and the internship in this process until current national curriculum guidelines. A descriptive qualitative methodology was adopted, and the thematic content analysis*

diferença e interdependência entre teoria e prática. Nesse sentido, o PPC disputa, no âmbito da autonomia pedagógica da Universidade, com a concepção neotecnista que marca a diretriz curricular e busca garantir uma proposição de formação que seja aprofundada teoricamente e que dialogue com a realidade, entendendo-a como epicentro de produção de conhecimento implicado com o princípio institucional de inserção regional.

**Palavras-chave:** formação profissional; estágios curriculares; educação física.

*was performed. We can conclude that the internship is the central axis of physical education training, and the pedagogical project presents an understanding that practice and theory are different and interdependent. Thus, in the university autonomy context, the pedagogical project struggles against a technician conception highlighted in the National Education Council Resolution 06/2018. At the same time, it searches to ensure a training purpose with theoretical deepening and dialogue with reality, which is the source of knowledge production committed with the institutional pillar of the regional insertion.*

**Keywords:** Professional training; internship; Physical Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto se debruça sobre a proposta dos estágios curriculares no âmbito do redimensionamento dos cursos de Educação Física da UNEB. Os objetivos são analisar as concepções de estágio da Resolução CNE/CES 06/2018, que orienta os cursos de graduação em Educação Física; bem como descrever analiticamente aquelas que embasaram a proposta de formação no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UNEB.

No currículo ora em vigência, e cuja base legal são as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 e a Resolução CNE/CES 07/2004, os estágios curriculares já superaram a perspectiva de ter um ou dois componentes no final da formação, modelo que por muito tempo marcou os cursos de Educação Física, numa perspectiva terminalista de estágio (Rodrigues, 2007). Apesar desse avanço, nos currículos cuja base legal são as diretrizes do início dos anos 2000, os estágios curriculares estão organizados ainda de modo fragmentado, com momentos segmentados de observação, de coparticipação e de regência por uma fragilidade do próprio Regimento de Estágio da UNEB – Resolução CONSEPE/UNEB 795, 2007 – que

previa sua organização sob as referidas formas. Tal expediente gerava, muitas vezes, situações em que os/as acadêmicos/as observavam uma realidade, coparticipavam em outra e realizavam o estágio numa terceira, diferente das anteriores. Desse modo, não havia uma relação de continuidade entre as experiências, nem uma relação aprofundada com os espaços-campo de estágio.

Trazer à tona a discussão sobre as concepções de estágio que embasaram o redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB é relevante porque, historicamente, esse campo de formação cindiu profundamente a prática da teoria. Além disso, os estágios curriculares são experiência essencial no processo de formação e de construção da identidade porque aprofunda e amplia a relação do/a acadêmico/a com a realidade de atuação profissional.

A Resolução CNE/CES 06/2018 tem viés marcadamente neotecnista e tem sua publicação envolvida por tensões entre as correntes conservadoras, reacionárias e progressistas no campo da Educação Física e, mais amplamente, com o contexto sociopolítico brasileiro. Todavia, no PPC elaborado e em implantação no âmbito da UNEB, entende-se, com fundamento em Arroyo (2011), que o currículo se configura como um território de disputas porque, por ser elaborado a partir de diretrizes e por normatizar o trabalho docente em todos os níveis de ensino, tem relação estreita com o que se espera do processo formativo e porque é a referência do trabalho a ser realizado com o conhecimento. Há fundamento, ainda, em Paiva (2003, p. 75), quando coloca que a contenda por concepções de Educação Física que a submetem à lógica do mercado ou que a colocam autonomamente em relação a este e sobre como cada uma concebe a especificidade da área se dá no “jogo jogado” do cotidiano e, dizemos nós, da autonomia na autoria curricular por parte dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para alcançar os objetivos propostos, o texto está organizado num tópico com viés histórico que descreve “**A relação teoria e prática na formação em Educação Física**”, chegando até a análise da nova diretriz. Em seguida, destaca-se a “**Metodologia**” e, em seguida, a análise de como os estágios foram construídos no âmbito do PPC dos cursos de Educação Física da UNEB, bem como as bases de sustentação do tópico denominado “**A unidade teoria-prática como eixo da formação**”. Por fim, têm-se as “**Considerações finais**”.

## 2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, historicamente, estabeleceu nexos com instituições militares e médicas na realidade brasileira dos séculos XIX e XX, sendo os métodos ginásticos hegemônicos nas atividades desenvolvidas. No Brasil, a própria Educação Física emerge a partir de atividades gímnicas dentro do âmbito escolar, com base nas escolas europeias de ginástica, mais especificamente, do método francês.

Dessa forma, pode-se compreender que a matriz do pensamento dessa área do conhecimento tem raízes no pensamento europeu, ou seja, a filosofia que fundamenta a forma de entender o corpo, os movimentos corporais, a vinculação entre exercício físico, educação e saúde, bem como a relação entre teoria e prática são eurocêntricas.

Soares (2001) destaca que a área sofreu influências do positivismo, absorvendo ideias de um ser puramente biológico, orgânico, que necessita ser “adestrado” e “disciplinado”. Com influência de tal ideário, constituíram-se, na década de 1930, as primeiras escolas de Educação Física no Brasil, entendendo-a como prática de ginástica que contribuía com o melhoramento da raça e cujas aulas se resumiam a marcha, corrida, saltos, exercícios ritmados e tudo que era indicado no âmbito do método francês de ginástica. Havia, nesses cursos, o componente curricular Metodologia do Ensino da Educação Física, que tematizava princípios do treinamento físico-esportivo (Azevedo; Malina, 2004).

Até a década de 1960, segundo Pimenta e Lima (2010), os cursos de formação de professores tinham uma perspectiva de prática como reprodução de modelos, o que reduz o trabalho do professor a apenas um fazer sem análise teórica e crítica. Mas Costa (2012) afirma que os cursos de Educação Física estavam ainda aquém disto, mesmo com o aumento do número de anos de formação na década de 1940 e com a instituição da obrigatoriedade da formação pedagógica em 1960, pois quem finalizava os cursos de Educação Física, ao adentrar às escolas para atuação como docente, fazia-o sem nunca ter tido contato com essa realidade.

Com o golpe militar que se instituiu no Brasil, tanto na formação de professores quanto no âmbito da Educação Física, emergiu uma perspectiva tecnicista de

educação. Observa-se que, nesse momento, o esporte ganhou centralidade no âmbito da Educação Física. E, apesar da reforma universitária efetivada pelo governo militar, os cursos de Educação Física continuaram cindindo teoria e prática e com o viés técnico e biológico (Costa, 2012).

Especificamente em função da reforma universitária de 1968, os cursos de formação em Educação Física passaram por alterações que, segundo Azevedo (2013), deram-se mais no sentido de incluir e/ou retirar disciplinas do que em discutir teorias curriculares que fundamentassem a formação. Desse modo, o modelo de formação dos profissionais tinha caráter técnico “[...] com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente [...]” (Azevedo, 2013, p. 97).

Importante ponderar que toda profissão tem um caráter técnico que lhe é essencial para a execução de atividades que a caracterizam. Todavia, reduzir a formação profissional à técnica não dá conta da complexidade do conhecimento científico nem das questões cotidianas que são, muitas vezes, mais amplas e complexas, e que exigem profundo preparo teórico para refletir e pensar alternativas diante do que extrapola as cercas do “saber fazer” (Pimenta; Lima, 2010).

Na década de 1980, no contexto geral de questionamentos que tomaram conta do cenário de reconstrução da democracia brasileira, aconteceram dois fenômenos no âmbito da Educação Física. No cenário educacional, onde a Educação Física sempre esteve presente, emergiram, de um lado, as teorias críticas da Educação, que foram colocando a necessidade de democratizar a escola, de superar as práticas bancárias e autoritárias na relação professor-aluno e de questionar os currículos na direção de construir um projeto de educação pública comprometida com a emancipação humana. De outro lado, o cenário educacional brasileiro foi encharcado por teorias de cunho liberal, que pensavam na formação de competências e habilidades para um mundo em constante transição a partir de referenciais construtivistas. Do lado das teorias críticas, a Educação Física era vista com desconfiança, pois sempre serviu a projetos hegemônicos de cunho autoritário. Do lado das teorias construtivistas, a Educação Física era vista como área que pouco tinha a contribuir, pois o trabalhador de agora não precisava mais da força física nem estar pronto para a defesa nacional. Hegemonicamente, não era mais esse o discurso

que justificaria a Educação Física. Ela estava, então, órfã de pai e mãe, afirma Bracht (2001).

Esse contexto fez a Educação Física, internamente, debruçar-se sobre a própria identidade, e as décadas de 1980 e 1990 foram muito intensas em relação a reflexões e produções que buscaram construir, a partir de diversas referências, um lugar para a Educação Física como componente curricular no sistema educacional. Efetivamente, houve e há uma dificuldade em responder sobre o quê, o porquê e o como a Educação Física ensina, dizem-nos González e Fensterseifer (2009) e, desde então, estamos a inventar e socializar práticas pedagógicas bem-sucedidas aqui e ali que conseguem justificar, por produções da própria área, o tempo e o lugar da Educação Física na ambiência escolar.

Ao mesmo tempo, Paiva (2003) nos fala de uma expansão interna da área que teve relação com o aprofundamento do capitalismo neoliberal na realidade brasileira. O corpo, até então adestrado pelas práticas de ginástica e esporte no ambiente escolar, passou a ser, ele próprio, objeto de consumo e gerador de uma rede de serviços. Surgiram, desde a década de 1980, no Brasil, as academias, com suas diversas mercadorias que prometem um corpo bonito e saudável. Produtos vendidos a partir de apelos midiáticos que, para Soares (2004), dão nova roupagem ao higienismo e ao eugenismo.

Esse contexto deu origem a um conjunto de debates que pretendiam fazer avançar a formação em Educação Física e o resultado foi a Resolução CFE 03/1987. Mais uma vez, aumentou a duração dos cursos e estava prevista a prática tanto para a formação em licenciatura quanto para a formação em bacharelado. Efetivamente, as duas formações aconteciam no chamado modelo 3 + 1 (Azevedo, 2013) e as práticas de ensino aconteciam em uma ou duas disciplinas nos semestres finais do curso, constituindo uma perspectiva de prática/estágio que Rodrigues (2007) chama de terminalista. Era, na análise de Pimenta e Lima (2010), uma perspectiva de prática como instrumentalização técnica, como a hora de aplicar a teoria, gerando um distanciamento da vida e do modo complexo e dialógico como, efetivamente, dão-se as práticas profissionais no cotidiano.

Porém, a expansão interna da área levou à regulamentação da profissão de Educação Física em 1998 e à criação do Conselho Federal de Educação Física

(CONFED). Além disso, o acúmulo da produção sobre a identidade da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990 fazia com que se considerasse urgente a mudança de paradigma nos cursos de formação em Educação Física. Esse movimento levou à publicação da Resolução CNE/CES 07/2004, que ficou conhecida como “consenso possível” entre os setores progressista e conservador da área.

À luz dessa diretriz, a prática como componente curricular passou a compor todo o processo de formação e os estágios toda a segunda metade do curso. Portanto, houve avanço em relação à perspectiva terminalista de estágio anteriormente mencionada.

Desde então, está posto o embate: no campo de embasamento crítico, entende-se e se defende que a Educação Física se caracteriza pela docência em qualquer das áreas de atuação; defende-se uma única formação, com ampla e aprofundada formação teórica e política, com o trabalho como princípio educativo, sendo a prática a articuladora do conhecimento e a história a matriz científica. Tal proposição vem sendo denominada “licenciatura ampliada” (Azevedo, 2013; Taffarel; Lacks, 2005); no campo que tem um viés mais mercadológico, especialmente representado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFED), defende-se que haja duas formações (licenciatura e bacharelado) e que os campos de atuação de cada uma sejam, também, determinados a partir da formação cursada, sendo o licenciado apto a atuar na educação básica e o bacharel nos demais espaços de atuação da Educação Física.

Fato é que a perspectiva que fragmenta a formação e, além disso, divide os campos de atuação tem se sobreposto no contexto de virada à direita e retomada conservadora na realidade nacional. E, no processo de aprovação da nova diretriz de Educação Física, relatado por Santos Junior e Gomes (2019), em que, inicialmente, o caminho indicava a extinção dos cursos de bacharelado e a unificação da formação às licenciaturas, não foi diferente. Após o *impeachment* presidencial de 2016 e mudanças nos quadros do Conselho Nacional de Educação (CNE), todo o debate acumulado desde 2014 sobre as diretrizes de formação em Educação Física foi desconsiderado, e foi publicada a diretriz aqui em análise, determinando que os cursos tenham uma única entrada numa “graduação em educação física” e duas terminalidades em núcleos de formação específicos (licenciatura e bacharelado).

A Diretriz CNE/CES 06/2018, assim como as diretrizes do início dos anos 2000, está pautada na perspectiva da formação de competências no âmbito da graduação em Educação Física. Esse conceito, por si, já é objeto de análises diversas. Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de mobilizar um dado conhecimento, bem como o procedimento e atitude, de forma eficaz diante de uma situação. Nas análises de embasamento crítico, entende-se que esse conceito, articulado com um conjunto de outros, a exemplo de sociedade do conhecimento e aprender a aprender, compõem a ideia de formar indivíduos preparados para uma sociedade em constante transformação, mas numa perspectiva de vinculação direta ao mercado, à disputa por postos de trabalho cada vez mais precarizados e sem estabilidade (Duarte, 2003).

A Diretriz CNE/CES 06/2018 determina que os cursos de graduação em Educação Física tenham uma etapa comum de formação e que, nesta, sejam desenvolvidas atividades integradoras, que devem compor, pelo menos, 10% das 1600 (mil e seiscentas) horas dessa primeira metade do curso. Consta desse momento o desenvolvimento de:

[...] disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campo ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média (Brasil, 2018).

Além da prática como componente curricular, a Resolução CNE/CES 06/2018 trata, também, dos estágios curriculares, em cada modalidade de formação (licenciatura e bacharelado). Determina-se que o Estágio deve compor 20% da carga horária referencial do curso, aumentando a carga horária de Estágio na licenciatura em Educação Física além do que está previsto na Resolução que orienta a formação de professores no âmbito dos cursos de Licenciatura. Ademais, afirma a diretriz:

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso.  
Art. 13 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso, compreendendo a participação em:  
a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros,

definidos no projeto institucional da Instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

No âmbito da formação específica em bacharelado, a diretriz prevê que a formação deve preparar para a “intervenção profissional”; e sobre o estágio curricular delibera que o estágio também deve compor 20% da carga horária referencial do curso, definindo-o como “aprendizado em ambiente de prática real”. Além disso, afirma a Resolução CNE/CES 06/2018, no seu artigo 22: “§ 2º O estágio deverá expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso”.

Existem alguns pontos que têm sido analisados no âmbito deste documento quanto à concepção de prática e de estágio. Além da perspectiva das competências e a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, cujas análises foram apresentadas anteriormente, a ampla carga horária de estágio nos núcleos de formação específica (licenciatura e bacharelado) e a perspectiva de formar para a “intervenção profissional” e de ser composto por “atividades práticas” são pontos que merecem atenção.

Nesse mesmo sentido é feita a análise relativa ao fato de que 20% da carga horária referencial do curso deve ser direcionada ao estágio curricular no âmbito dos núcleos de formação específica. Isso significa, no mínimo, 600 (seiscentas) horas de estágio em cada modalidade da formação. Para Santos Junior e Gomes (2019), essa obrigatoriedade, somada à perspectiva da formação para o desenvolvimento de competências, representa um esvaziamento da formação teórica e política necessária para uma formação humana e de enfrentamento à precarização do trabalho no campo da Educação Física.

No mesmo caminho seguem as afirmações que, mais de uma vez, relacionam estágio a “atividades práticas”. Tal síntese, dizem Pimenta e Lima (2010), remete a um trato isolado da prática dicotomizado da teoria, e isso pode levar a equívocos e à concepção de estágio como emprego de técnicas sem fundamentação teórica, à aprendizagem de “como fazer” a partir de modelos ideais. Essa concepção não

possibilita a compreensão da complexidade e imprevisibilidade das relações humanas que se dão nas relações pedagógicas em qualquer espaço de atuação da Educação Física.

E esse caráter neotecnicista da diretriz está ainda mais reforçado quando a influência do CONFEF é explicitada no preâmbulo do próprio texto e afirma que se deve formar o bacharel em educação física para a “intervenção profissional” e quando, somado a isso, sabe-se que essa entidade criou a figura do “profissional de Educação Física” (o não professor de Educação Física) como um empreendedor e/ou prestador de serviços (Scherer, 2005).

Há espaço para o enfrentamento, para a disputa, com essa perspectiva nos processos de redimensionamento curricular? Analisemos o PPC da UNEB para construir uma resposta a essa questão.

### **3 METODOLOGIA**

Em função do objetivo a que se propõe, o trabalho em tela se configura como descritivo (Gil, 2006), visto que busca delinear analiticamente a concepção dos estágios curriculares no projeto pedagógico de formação em Educação Física em implantação na UNEB.

Para tanto, a fonte documental foi o PPC dos cursos de Educação Física da UNEB. Cabe chamar atenção ao fato de que a adequação curricular à Diretriz CNE/CES 06/2018 foi acompanhada do desafio institucional de unificar os currículos dos 05 (cinco) cursos de Educação Física ofertados pela IES atendendo ao princípio institucional de inserção regional.

O documento foi analisado conforme a técnica de análise de conteúdo temática, com base em Bardin (1977), que é definida como forma de análise de mensagem a partir de um conjunto de processos técnicos: seleção do material a ser analisado e leitura inicial do documento (pré-análise); descrição analítica, que diz respeito à categorização destacando os chamados “núcleos de sentido” (Bardin, 1977, p. 105) do documento analisado, trabalhando com as concepção de Educação Física e

concepção de estágios curriculares como categorias de análise; e, da análise inferencial, definida como as reflexões advindas dos “dados” que emergem do documento analisado.

#### **4 A UNIDADE TEORIA-PRÁTICA COMO EIXO DE FORMAÇÃO**

O redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB teve início no contexto de publicação da Resolução CNE/CP 02/2015 e o processo foi reorientado a partir da Resolução CNE/CES 06/2018. Manteve-se o atendimento à diretriz de 2015 em relação à modalidade de licenciatura por determinação do Conselho Estadual de Educação (CEE) na Resolução n. 70/2019.

Como mencionado anteriormente, a Resolução CNE/CES 06/2018 determina que a “Graduação em Educação Física” tenha entrada única e duas possíveis terminalidades (licenciatura e bacharelado). A oferta das duas modalidades no âmbito da UNEB atende não só à determinação da diretriz, bem como outras duas demandas. Primeiro, a realidade dos egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física ofertados regularmente pela UNEB de dificuldade no acesso aos espaços de trabalho fora do ambiente escolar. Segundo, a oferta do bacharelado no âmbito de uma universidade pública, que, sabe-se, está mais preocupada em proporcionar uma formação que se caracteriza pelas experiências de ensino, pesquisa e extensão. E, portanto, é mais significativa e aprofundada do que aquela ofertada pelas IES privadas onde os egressos da UNEB têm sido obrigados a buscarem a complementação da formação em bacharelado para ter acesso pleno aos espaços-tempos de atuação profissional.

No âmbito do PPC, no que se refere à categoria “concepção de Educação Física”, o texto reconhece:

[...] a Educação Física como prática social de intervenção intencional (Bracht, 2000; 2003) que possui natureza multidisciplinar e cuja identidade como campo se edifica em torno das questões que envolvem os saberes e os fazeres sobre e com o corpo (Paiva, 2000; 2003), a cultura corporal de movimento. Entende-se, pois, que a Educação Física dialoga, no sentido de

fundamentar suas práticas, tanto com as Ciências Humanas e Sociais quanto com as Ciências Naturais e Biológicas, não para tomar de empréstimo a estas a sua legitimidade, mas para fazer-se um campo em si, para conformar a própria especificidade, tendo como eixos a dimensão de intervenção intencional no âmbito das práticas corporais; diferentes abordagens das tematizações do corpo; e, a produção do conhecimento do campo da Educação Física (Paiva, 2000; 2003). Ademais, na condição de prática de intervenção, a Educação Física se insere de forma legítima, com objeto (cultura corporal de movimento) e objetivos específicos, nos sistemas de Educação, Esporte e Lazer e Saúde (UNEB/PPC, 2020, p. 15).

Além disso, há previsão de um conjunto de atividades de vivência dos conteúdos da cultura corporal de movimento, de pesquisa, de estudo e de intervenções, no âmbito das comunidades e instituições parceiras da UNEB no processo de formação, estruturadas na condição de prática como componente curricular. Esse conjunto se articula nos eixos chamados de “práticas curriculares” e “conhecimento e metodologia” que objetivam, também, aprofundada formação teórica.

Observa-se, assim, que as práticas como componente curricular, em todo o fluxo formativo, tentam avançar em relação à tradição de formação técnico-biológica, por um lado; e à perspectiva de teoria (fundamentos) no início do curso e prática (saber fazer), no final, por outro. A perspectiva posta é que unindo formação teórica, vivências diversas e prática pedagógica a formação inicial possa contribuir, como sugere Piconez (1991), para reflexões criativas e para a produção de conhecimentos implicados com a ampliação das próprias teorias que sustentam as práticas pedagógicas da Educação Física nos seus diversos campos de intervenção.

Também no documento em análise, já alcançando a categoria acerca das “concepções de estágio”, no item do PPC que se refere a concepções e objetivos da formação, afirma-se:

Entende-se, pois, que a formação deve, tendo por eixo a relação teoria-prática, possibilitar a capacidade de reflexão e de solução de problemas através da articulação de profunda fundamentação teórica com práticas concretas, que possibilitem conhecer e analisar a realidade, problematizá-la, proceder uma instrumentalização e uma sistematização de saberes e conhecimentos, bem como a elaboração destes implicados com situações que se apresentem problemáticas e relevantes e que tenham a possibilidade de modificá-las no âmbito das práticas sociais que se desenrolam nos meandros do cotidiano (UNEB/PPC, 2020, p. 16).

Nesse ponto, assume-se explicitamente a perspectiva de que o processo de formação, no âmbito das práticas e dos estágios, deve possibilitar uma aproximação do/da acadêmico/a com a realidade, num processo de apropriação da realidade de atuação, de análise e questionamento. Entende-se a relação teoria-prática na perspectiva da interdependência em que a realidade coloca questões a serem refletidas, estudadas, diante das quais sejam propostas novas experiências, que sejam mobilizadores de aproximação com o conhecimento acumulado da área num dado campo, fonte de busca de fundamentação e de diálogo entre os docentes e alunos/as, que seja o ponto de partida para articular intervenções e produções científicas no âmbito da prática profissional e com ela implicadas (Pimenta; Lima, 2010; Vázquez, 2007).

Especificamente sobre o estágio curricular, diz-se:

Num curso que toma a unidade teoria-prática como eixo da formação, o estágio busca, amplamente, possibilitar ao acadêmico o exercício de observação da realidade, a compreensão da complexidade dos espaços de atuação profissional, o planejamento de intervenções e a avaliação constante das mesmas. Espera-se que esse processo de conhecimento da realidade e elaboração/execução de proposições, à medida que o curso oportuniza uma formação para a pesquisa, faça-se o epicentro de questões que possam se transpor em estudos e em sistematização de conhecimento implicado com a realidade local/regional, bem como contribuir com a produção científica da Educação Física baiana e brasileira, fazendo da UNEB uma referência neste campo de conhecimento (UNEB/PPC, 2020, p. 41).

Consta do PPC todo um eixo de componentes curriculares de formação para a pesquisa, que vai desde saber o que são as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, passa pelas características do texto acadêmico e pelo estudo de metodologia do trabalho científico e chega até o trabalho de conclusão de curso. Além disso, como colocam Pimenta e Lima (2010), entende-se que o conjunto de práticas e estágios é espaço-tempo de investigação e de produção científica na e sobre a intervenção intencional que caracteriza a identidade da própria Educação Física. E se reconhece o/a acadêmico/a como pesquisador em formação e a atuação em Educação Física, em qualquer dos campos, como epicentro de questões científicas significativas para sistematizar conhecimentos que ampliem a produção teórica da área. Com tais concepções, o PPC ainda relaciona a unidade teoria-prática à pesquisa como princípio formativo.

Então, a ampliação da carga horária de estágios no âmbito do PPC da UNEB se traduz numa perspectiva de prática refletida, que reconhece o *lócus* de atuação também como *lócus* de formação no sentido de se fundamentar nos conhecimentos acumulados da área, de mobilizar tais conhecimentos nas intervenções intencionais, mas também de conhecer e estabelecer questionamentos sobre as diversas realidades, abrindo caminhos para a produção de novos conhecimentos implicados com a inserção regional da UNEB e com as comunidades com as quais se dialoga no cotidiano formativo.

Os estágios no PPC do curso de Educação Física da UNEB estão vinculados, do mesmo modo, à extensão universitária como integrante do currículo. Em relação à extensão, afirma-se:

Entende-se que a articulação com as políticas de Extensão da UNEB possibilitam concretizar a relação teoria-prática como eixo da formação por meio de vivências reais nos campos da Educação Física; compartilhar o conhecimento produzido e acessado na Universidade com a sociedade, entendendo que esta também contribui para a produção deste a partir de sua riqueza e diversidade de saberes, tratando-se, pois, de uma partilha intersubjetiva, horizontal e circular de saberes e conhecimentos; conhecer e analisar a realidade de tais campos; elaborar, executar e avaliar projetos na área de formação; e, reconhecer os campos de atuação como *lócus* formativo; além de conhecer, analisar e intervir nesses espaços vários lidando com a diversidade que caracteriza a humanidade em situações reais e contextualizadas (UNEB/PPC, 2020, p. 30).

A extensão universitária, no contexto de países com ampla desigualdade social, é uma ação relevante no processo formativo, mas principalmente na partilha do conhecimento produzido com ampla parcela da sociedade que não tem acesso aos bancos universitários. Além disso, abre espaço no ambiente acadêmico para acolher saberes popularmente produzidos, mas que em seus modos de socialização ensinam sobre solidariedade, sobre autoridade a partir do reconhecimento e da alteridade, sobre táticas cotidianamente engendradas para o enfrentamento das opressões e desigualdades. Possibilita, ainda, articulações da universidade com movimentos e organizações que possam contribuir com as urgentes e necessárias mudanças sociais (Wanderley, 1985).

Outrossim, entende-se que a base legal sobre extensão no Brasil já possibilita transformá-la para que, de forma consistente, ela se constitua prática acadêmica que

faça parte do trajeto formativo dos estudantes no sentido de enriquecer a formação e gerar produção de conhecimento implicado, contribuindo para uma inserção regional mais efetiva da UNEB nas diversas regiões em que se insere. Institucionalmente, a extensão universitária passa a ser componente curricular obrigatório com carga horária prevista no âmbito dos PPC dos cursos e desenvolvida de forma a viabilizar uma relação mais próxima da universidade com setores diversos da sociedade nos vários cursos de formação ofertados (BAHIA/UNEB, 2017).

Portanto, também no modo como institucionalmente se pensa a extensão universitária e na sua vinculação aos estágios, tem-se um avanço no sentido de que as práticas cotidianas que se materializam nos espaços extramuros universitários encontrarão espaço de diálogo e, principalmente, colocar-se-ão como desafios às teorias já acumuladas, como desafios à ampliação da própria produção teórica a partir da necessidade de que também as práticas se transformem, num movimento em que a prática é fonte e fim da teoria (Vázquez, 2007).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Objetivou-se analisar as concepções de estágios curriculares no âmbito do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB. Para tanto, fizemos um apanhado histórico da relação entre teoria e prática na formação em Educação Física, mostrando que a nova diretriz que orienta a formação, com seu caráter neotecnicista, e por consequência de tal concepção, ainda estabelece uma relação dicotômica entre pensar e fazer, mente e corpo, teoria e prática, mesmo depois de diversos autores apontarem os reducionismos de tais fragmentações.

Mostramos também que no processo de disputa curricular entre as determinações curriculares da Resolução CNE/CES 06/2018 e as concepções de formação pensadas no âmbito da UNEB e no acúmulo da produção sobre os necessários enfrentamentos na formação em Educação Física, tomou-se a teoria-prática como eixo da formação numa perspectiva que as reconhece como diferentes

e dependentes, porque a teoria depende da prática como seu fundamento e, ao mesmo tempo, ajuda a estruturá-la, fundamentá-la e ampliá-la.

Nesse sentido, o que se percebe é que a Resolução CNE/CES 06/2018 é a tradução do contexto de virada à direita e avanço neoconservador no campo da Educação Física. Diante disso, está posto o cenário dos currículos de formação como efetivos territórios em disputa. Isto porque, utilizando-se da autonomia pedagógica, os cursos de Educação Física, nos contextos específicos das IES, podem transpor a extensa ampliação de carga horária dos estágios e a perspectiva de “atividades práticas” somente como “ativismo”, diria Freire (1996), numa perspectiva de domínio do fazer técnico e de reprodução de modelos (Pimenta; Lima, 2010). Ou podem colocá-los como eixo central de um processo de formação que se contraponha ao esvaziamento teórico e que exija formação científica e reflexão crítica e fundamentada.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Plano de Curricularização e Creditação das Ações de Extensão - PCCAEX**. Pró Reitoria de Extensão da UNEB/PROEX, 2017.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Minuta do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. Comissão de Sistematização do Redimensionamento Curricular, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COSTA, Martha Benevides da. Formação docente e processo de ensino-aprendizagem em educação física: o PIBID como possibilidade de articulação teoria-prática. In: SOARES, Sandra Regina (Org.). **Ensino e aprendizagem: análise de práticas**. Salvador: EDUNEB, 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, set., 2009.

MOLINA NETO, Vicente. MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da educação física na América do Sul: formação profissional em educação física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). **Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PAIVA, Fernanda. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectiva.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 14 ed. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. O estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, Recife. **Anais ...** Recife: UFPE, 2007.

SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais de Educação Física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 11, n. 3, dezembro de 2019.

SCHERER, Alexandre. Educação Física e os mercados de trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos e para onde vamos? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.