

Artigo Original

Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física

Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
Luciene Farias de Melo
Hugo Cesar Bueno Nunes
Sara de Moura

Curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Este estudo discute a importância da inclusão das atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) como estratégia para ampliar a formação dos futuros profissionais de Educação Física (EF) e descreve como vêm sendo compreendidas e conduzidas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado de sete Instituições de Ensino Superior de diferentes estados brasileiros que oferecem ambas modalidades de curso. Trata-se de um estudo qualitativo-descritivo que utiliza como fonte de dados os regulamentos publicados nos sites das Instituições que foram analisados segundo categorias temáticas pré-determinadas e discutidos à luz da fundamentação teórica da legislação educacional sobre a formação universitária no Brasil. Concluiu-se que as finalidades previstas na legislação têm sido parcialmente alcançadas uma vez que sua implementação nas Instituições estudadas denota apropriação parcial e, algumas vezes, equivocada de seu conteúdo, o que indica a necessidade de ajustes para que o graduando possa ter sua formação cultural enriquecida com tais práticas.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Recursos Humanos. Capacitação. Educação Física.

Academic-scientific-cultural activities in professional formation in physical education

Abstract: This study aims to discuss the importance of cultural education for future professionals in Physical Education and how the academic-scientific-cultural (AACC) has been understood and conducted in seven Higher Education Institution of different Brazilian states. This is a qualitative study of the descriptive type. The regulation published on the websites of the institutions suffers content analysis with pre-categorized topics and the discussion was made based in the Brazilian educational legislation about the AACC. The conclusion points a lack of comprehension and implementation of the practices expressed in the legislation, a low evaluation of these activities as a tool to increase diversity in graduation courses, and consequently the expected contribution of the AACC in Physical Education universities' curricula partially achieved shows a need of better knowledge of your content from the curriculums designers of Brazilian's Higher Education Institution.

Keywords: Curriculum. Human Resources Formation. Training. Physical Education.

Introdução

Quando comparado a outros países, o Brasil apresenta uma situação bastante peculiar no que se refere à formação profissional em Educação Física (EF) em nível superior pelo fato de oferecer modalidades de curso diferenciadas, com perfil de egressos distintos entre si, classificadas em cursos de Licenciatura e cursos de Bacharelado. Apesar dessa distinção, boa parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras oferece ao aluno a oportunidade de cursar ambas as modalidades por meio de aproveitamento de estudos de uma modalidade para outra.

A pesquisa relatada neste artigo foi realizada como atividade de aproveitamento da disciplina intitulada Formação Profissional em EF e Esporte constante de um programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em EF.

O olhar para a formação profissional adotado nessa disciplina fundamentou-se nos seguintes autores que, também, constituirão a base para a discussão dos resultados desta pesquisa: [Tardif et al, \(1999\)](#); [Perrenoud, \(2000\)](#); [Schön,\(2000\)](#); [Alarcão, \(2001\)](#); [Paquay et al, \(2001\)](#); [Kasseboehmer e Ferreira, \(2010\)](#). Além disso, também houve fundamentação na legislação educacional que institui diretrizes para a formação profissional em nível superior no Brasil, destacando as especificidades do curso de EF quando fosse pertinente, por meio do conhecimento do conteúdo de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES): [Resolução CNE/CP 02/1997](#); [Parecer CNE/CP 115/1999](#); [Parecer CNE/CP 009/2001](#); [Parecer CNE/CP 21/2001](#);

[Parecer CNE/CP 28/2001](#); [Resolução CNE/CP 01/2002](#); [Resolução CNE/CP 02/2002](#); [Parecer CNE/CES 58/2004](#); [Resolução CNE/CES 07/2004](#), destacando aspectos como o perfil do formando/egresso/profissional; competências/habilidades/attitudes; conteúdos curriculares; organização do curso; prática de ensino; estágios; atividades complementares e avaliação.

Neste estudo, o foco de atenção é a inclusão e a regulamentação do cumprimento das atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) nos currículos de formação profissional em EF brasileiros, tema ainda recente e pouco abordado na literatura e que sugere algumas questões.

A partir de que momento as AACC passaram a fazer parte das diretrizes curriculares para a formação profissional em EF no Brasil e com qual finalidade?

Como é a compreensão que as Instituições de Ensino Superior vêm demonstrando sobre as finalidades das AACC e como são as orientações dadas aos alunos para o cumprimento de tais atividades?

As possibilidades formativas previstas na legislação educacional referentes à inserção das AACC no currículo têm sido realmente utilizadas pelas Instituições formadoras e pelos alunos? Ou será que elas vêm sendo encaradas como apenas mais uma atividade burocrática a cumprir?

Será que as AACC vêm sendo realizadas de forma desarticulada ou integrada a outros componentes e experiências curriculares que fazem parte do processo de formação profissional nos cursos superiores de EF brasileiros?

Seria possível afirmar que as Instituições de Ensino Superior orientam e promovem o aproveitamento pleno e adequado das AACC para que elas possam ser um diferencial de ganho de qualidade na formação do profissional quando se compara com os currículos que não possuíam tal exigência?

Essas foram, portanto, as questões colocadas inicialmente durante a constituição da problemática desta pesquisa e, a partir delas, este estudo propõem como objetivo *analisar a regulamentação para o cumprimento das AACC em cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado) em EF, e discuti-las à luz de autores que versam sobre a formação profissional em*

geral, e à luz das orientações contidas na legislação educacional que instituem diretrizes para a formação universitária no Brasil.

Revisão de literatura

Talvez seja arriscado afirmar que a inclusão das AACC no currículo de formação profissional dos professores brasileiros não seria necessária caso a Educação Básica no país fosse realizada em condições que permitissem às escolas formar pessoas interessadas em buscar conhecimentos sobre sua realidade social, sobre a cultura nas quais estão inseridas, e que se habituassem a apreciar e adquirir enriquecimento pessoal por meio de leituras e de atividades culturais, lúdicas e artísticas.

Infelizmente, ainda nos deparamos com quadros de diferenças regionais que nos mostram regiões do país que não contam com professores preparados, além de ser possível constatar que grande parte das escolas brasileiras ainda enfrenta problemas. Dentre estes problemas, podemos citar a violência extra-muros da escola que, no entanto, penetra no cotidiano escolar e se reflete em a violência entre os alunos, entre alunos e professores e entre outros atores escolares. Além disso, a escola também precisa lidar com a heterogeneidade dos alunos, tarefa que pode ser muito difícil já que alguns necessitam de atenção especial às suas peculiaridades e nem sempre os professores possuem condições para atendê-las. Estes problemas, entre tantos outros, parecem evidenciar que, quando o professor consegue que sua turma, simplesmente, aprenda a ler e a escrever, já pode se considerar um profissional vitorioso, mesmo que não consiga atingir a outros objetivos educacionais.

Uma certa privação cultural acaba se arrastando ao longo da escolaridade e vem à tona com muita energia quando os alunos, que tiveram precárias condições anteriores de aprendizagem, chegam ao Ensino Superior e pretendem seguir carreiras voltadas ao ensino. Ou seja, a minimização dos prejuízos em termos da formação do raciocínio crítico e do desenvolvimento da capacidade de análise, como do precário enriquecimento cultural que adquiriram na Educação Básica, acabam se tornando uma incumbência que cabe ao aluno do Ensino Superior resolver sozinho.

Diante de tal panorama social, fazia-se necessário comprometer as Instituições de Ensino Superior com o enriquecimento cultural de seus graduandos mesmo que, para isso, fosse necessário lançar mão de diretrizes curriculares expressas via legislação educacional

Uma breve retrospectiva histórica deve nos auxiliar a compreender a inserção das AACC nos currículos brasileiros.

Formação do profissional de EF e as AACC

A título de pano-de-fundo, cabe lembrar que, no contexto dos anos 1990, observa-se, mais uma vez, que a educação e a formação de professores ganham importância estratégica em um plano de governo.

Em geral, as reformas educativas são realizadas a título de resposta a anseios e reivindicações da sociedade, mas não se pode deixar de notar que, via de regra, servem para veicular discursos ideológicos nas instituições educativas de todos os níveis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram documentos que iniciaram sua elaboração durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), envolveram alguns acadêmicos na discussão de seus princípios e orientações gerais, e fazem parte da gênese da legislação que hoje preconiza as AACC como atividade obrigatória nos currículos de formação de professores.

Como costuma ocorrer cada vez que um novo governo federal assume o poder, foi lançada uma série de projetos, programas e marcos legais, que, segundo [Freitas](#) (2002, p. 142), objetivaram adequar o Brasil à nova ordem e serviram de base para a reforma educativa. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e as orientações legais que culminaram com a inclusão das AACC na formação profissional, fizeram parte de um grande *pacote* de ações implementadas desde essa época e que acabou perdurando pelos governos posteriores.

Os acadêmicos que se ocuparam em refletir sobre a revisão da formação e da atuação docentes no Brasil, nessa época, mostravam basear-se em estudos sobre a prática docente, a exemplo de [Tardif](#) et al (1999) que abordam os saberes docentes, [Schön](#) (2000) que focaliza o

professor reflexivo, [Perrenoud](#) (2000) que versa sobre as competências para ensinar.

Este novo cenário na área da formação de professores provocou conseqüências no campo das políticas educacionais referentes ao assunto. Alguns pontos principais passam a ser percebidos nas diretrizes para a formação dos professores: a) a ênfase ao desenvolvimento de competências para a prática docente, b) a valorização do exercício técnico-profissional durante a formação, c) a incorporação do saber docente na formação do licenciado por meio do contato com as escolas durante os estágios, e d) a recomendação de formar um professor capaz de refletir para, na e sobre sua prática com o objetivo de aprimorá-la.

A publicação da [Resolução CNE/CP 02/1997](#) pode ser identificada como um marco de início do período de reformulação profissional no Brasil que instituiu orientações para a construção de novas diretrizes para os cursos de graduação no sentido de conduzi-los a inovações e diversificação do perfil do profissional demandado pelo projeto sócio/educacional da época.

Na sequência, o [Parecer CNE/CP 009/2001](#) apresentou um cenário de enormes desafios educacionais a enfrentar na formação de professores:

- a) No campo institucional: a superação da segmentação da formação dos professores, da descontinuidade no fluxo formativo dos alunos da Educação Básica; do distanciamento entre as Instituições de formação de professores com os sistemas de ensino da Educação Básica.
- b) No campo curricular: a necessidade da consideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; do tratamento mais adequado dos conteúdos; da promoção de oportunidades para o desenvolvimento cultural e de práticas significativas; da adequação do tratamento da pesquisa; e da consideração das especificidades próprias das etapas e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da Educação Básica.

Em meio a essas demandas, o problema da falta de oportunidade para o desenvolvimento cultural na formação do professor foi um ponto crucial que levou a considerar a necessidade de intervenções interdisciplinares e transdisciplinares como possibilidades para mudar a realidade do ensino habitualmente limitado à sala de aula. Buscou-se, portanto, superar o fracionamento dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas decorrente da educação fortemente marcada pela

disciplinaridade que, por sua vez, dificulta a preparação para viver a complexidade da atualidade, não potencializando o desenvolvimento global do ser humano (TARDIF et al., 1999; ALARCÃO, 2001).

Segundo o disposto no [Parecer CNE/CP 009/2001](#), para abarcar a mudança dessa realidade, era importante considerar o repertório de conhecimentos adquiridos fora do contexto universitário como conhecimentos que poderiam estabelecer relações a partir das experiências adquiridas em outras atividades curriculares. Entende o Parecer que essas relações podem aumentar o repertório de referências culturais, éticas, científicas e estéticas, partindo do que os graduandos vivenciam fora da sala de aula, e aumentam a possibilidade de ampliar e mobilizar recursos que podem ser usados para os graduandos responderem aos diferentes problemas inerentes aos âmbitos pessoal, acadêmico e de atuação profissional.

Nesse sentido, a [Resolução CNE/CP 01/2002](#) complementou tal quadro conjuntural instituindo novas diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica, em nível superior. Em seguida, na [Resolução CNE/CP 02/2002](#) se estabelece que a carga horária destes cursos não pode ser inferior a 2.800 horas, devendo ser cumpridas em três anos, no mínimo. Prevê, ainda, a Prática de Ensino como componente curricular e o Estágio Curricular Supervisionado como atividade obrigatória, contando, cada um, com 400 horas no mínimo. Essa Resolução expressa, ainda, que o trabalho acadêmico não pode ser inferior a 1.800 horas e que as AACC deverão contar com, no mínimo, 200 horas.

As AACC foram, portanto, primeiramente destacadas no [Parecer CNE/CP 009/2001](#) como premissa necessária para ampliação cultural, científica e acadêmica do graduando durante o processo de formação profissional. Tal Parecer preconiza dar condições para o desenvolvimento da sensibilidade e da produção de interpretações da realidade por meio do conhecimento da cultura popular, erudita e da atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo. No ano seguinte a este Parecer as AACC são instituídas como componente curricular obrigatório na formação do professor nos cursos de Licenciatura, pela [Resolução CNE/CP 02/2002](#), entre os quais se inclui o professor de EF.

Cabe, ainda, comentar que a [Resolução CNE/CP 01/2002](#) não cita as AACC de forma explícita, contudo ela se nutre dos [Pareceres CNE/CP 115/1999](#) e [009/2001](#) indicando que o processo de formação de professores deve construir competências que contemplem os conhecimentos que promovam a inserção dos alunos no debate contemporâneo mais amplo, promovendo o enriquecimento da cultura geral, científica e profissional valorizando, também, o conhecimento advindo da experiência dos graduandos.

Particularidades da formação do Licenciado e do Bacharel

Pode parecer, numa leitura rápida, que foi simples e fácil repensar os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF no Brasil no início do Séc. XXI. No entanto, não foi tão simples assim, uma vez que havia uma defasagem entre a compreensão tradicional do que seria formar professores, e uma nova compreensão que vinha se criando a respeito do que seria formar profissionais para atuar em contextos não-escolares.

Segundo [Silva](#) (2003a, p.1) no contexto da Educação Física

chegou-se ao consenso, portanto, que a respeito dos cursos de Licenciatura já se possuía discussão e maturidade suficiente para subsidiar as Diretrizes Curriculares, emanando do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno o Parecer nº 009/2001, publicado em maio do mesmo ano, regulando como se devia fazer e processar a formação do professor no Brasil, de todas as áreas, em nível superior.

No entanto, Serpa (2002, apud [SILVA](#), 2003a) expôs que o processo de discussão não cessou nesse parecer que gerou muitas dúvidas e protestos, sobretudo nos cursos de EF. Esses cursos passaram a perceber a necessidade da definição dos currículos do Bacharelado, o que desencadeou uma fase de esclarecimentos por parte do Conselho Nacional de Educação.

Essa necessidade de esclarecimento deu-se por parte dos coordenadores de cursos que perceberam as diretrizes nacionais para a formação profissional como *uma espécie de “camisa de força” [...], especialmente para aqueles que sempre entenderam que para formar o professor bastava dar-lhe o conhecimento específico de sua área de atuação.* ([MENDES](#), 2006, p. 36).

As discussões realizadas nos fóruns de dirigentes de Instituições de Ensino Superior em EF contribuíram para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para o Bacharelado, publicadas em outubro de 2001, recebendo homologação em janeiro de 2002 (SILVA, 2003a).

Esse processo resultou na [Resolução CNE/CS 07/2004](#) sobre as diretrizes para a formação específica do bacharel¹ em EF que destacou a necessidade de garantir a relação da teoria e da prática por meio do estágio profissional curricular supervisionado, da prática como componente curricular, e das AACC, como um dos eixos norteadores.

Provavelmente por se entender que, tanto o exercício da função de Bacharel em EF, quanto o de Licenciado, exige um profissional que conte com amplos conhecimentos culturais, as AACC também foram incluídas nessa Resolução que trata do Bacharelado. Ela expressa que a formação específica em EF deve abranger seus conhecimentos específicos, compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduando na área.

No que diz respeito às AACC, a análise de conteúdo dos Pareceres e Resoluções dos cursos de graduação em geral ([Parecer CNE/CES 583/2001](#); [Parecer CNE/CS 58/2004](#)) e do Bacharelado em EF ([Resolução CNE/CS 07/2004](#); [Parecer CNE/CES 142/2007](#)) permite identificar semelhanças com o que é disposto nos documentos legais que tratam da Licenciatura ([Parecer CNE/CP 115/1999](#); [Parecer CNE/CP 009/2001](#); [Parecer CNE/CP 21/2001](#); [Parecer CNE/CP 28/2001](#); [Resolução CNE/CP 01/2002](#); [Resolução CNE/CP 02/2002](#)). Especialmente quando se referem ao cumprimento das AACC, essas semelhanças com a Licenciatura são visíveis no processo de formação do graduando de EF. Portanto, a finalidade de promover o enriquecimento cultural na formação profissional no decorrer do curso, por meio de estudos e

práticas presenciais ou à distância, ou em eventos que tratem de assuntos relacionados ou não aos temas abordados na matriz curricular, consta como indicação em ambas as formações.

As diferenças encontradas nesses documentos referem-se à carga horária proposta para o cumprimento das AACC nos cursos presenciais: enquanto na Licenciatura são exigidas 200 horas, no Bacharelado a [Resolução CNE/CES 04/2009](#) instituiu que a soma das horas dos Estágios Supervisionados com as de AACC não deveriam exceder a 20% (vinte por cento) do curso.

Além disso, esses textos legais dão a entender que o graduando pode eleger a forma de cumprir as AACC, desde que estas colaborem para enriquecer o seu processo formativo, concedendo flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior escolham o modo de controlar o seu cumprimento:

Deixou-se claro que as AACC deveriam ser desenvolvidas ao longo do curso, devendo a Instituição formadora criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo(a) graduando(a) por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, de estágios extracurriculares, de programas de iniciação científica, de extensão, de estudos complementares, de congressos, de seminários, de cursos ([Resolução CNE/CS 07/2004](#), p.5).

Percebe-se que a inserção das AACC tanto nos documentos legais da Licenciatura, quanto do Bacharelado, constituíram uma inovação e ofereceram uma importante contribuição quando se constata que colaboraram para o preenchimento de uma lacuna existente entre a formação profissional no ensino superior e a utilização das experiências realizadas fora do ambiente de formação. Com a proposta das AACC incentivou-se o reconhecimento dessas atividades como propiciadoras de habilidades e competências que ampliam o processo de formação profissional, possibilitam a expansão do olhar dos graduandos para o conhecimento de outros conhecimentos e linguagens e permitem a utilização de diferentes recursos (teatro, cinema, internet, vídeo, DVD) que, muitas vezes, são disponíveis na instituição, no bairro e na cidade dos graduandos sem que eles os identifiquem ou saibam como usufruí-los.

¹ Ainda que a legislação adote a denominação de "Graduado" em substituição à denominação de "Bacharel" ao egresso do curso de EF, manteremos a denominação Bacharel por entender que o Licenciado também é Graduado em EF, portanto torna-se necessário resguardar a diferenciação dos perfis profissionais por meio de uma denominação condizente.

Portanto, inserir AACC no currículo do ensino superior colabora com a idéia de que os graduandos sejam envolvidos, de maneira participativa, no seu processo de formação acadêmica, profissional e pessoal. A apresentação de relatórios das atividades vivenciadas e a participação em momentos de socialização de saberes realizada coletivamente entre professor e alunos, podem contribuir para o estímulo à reflexão crítica e criativa sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos nas experiências realizadas dentro ou fora das Instituições de Ensino Superior, da mesma maneira que o sugerido por [Silva](#) (2003b) no contexto dos Estágios Supervisionados.

Nessa perspectiva, compreende-se que esses princípios norteadores, bem como os objetivos e metas das diretrizes educacionais para formação profissional, caracterizam o que identificamos como possibilidades promissoras para direcionar o cumprimento das AACC nos contextos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF, no entanto, a realidade parece estar um tanto distante dessas situações ideais como veremos a seguir.

Metodologia da Pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa do tipo descritiva, que para [Gil](#) (1999, p. 44), tem como *objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação entre variáveis*.

A coleta de dados foi realizada via internet consultando os regulamentos das AACC publicados nos sites de sete universidades, sendo duas públicas e cinco particulares, distribuídas conforme o Quadro 1 e identificadas pelas siglas Pub (Universidades - IES Públicas) e Part (Universidades - IES particulares).

Quadro 1- Identificação das Universidades pesquisadas.

REGIÕES	UNIVERSIDADES/IES
SUL	Pub1
NORTE	Pub2
SUDESTE	Part1
SUDESTE	Part2
CENTRO-OESTE	Part3
SUL	Part4
NORDESTE	Part5

A amostra foi selecionada identificando-se Instituições de Ensino Superior que oferecessem ambas as modalidades do curso de EF (Licenciatura e Bacharelado) situadas nas diferentes regiões do país e que tivessem o regulamento de AACC divulgado no seu site. Os regulamentos foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo ([Bardin](#), 1977) tendo seis questões balizadoras, a partir das quais foram geradas as categorias de análise:

1. Quais atividades são consideradas válidas para o cumprimento das AACC?
2. Iniciação Científica, Projeto de Extensão e Experiência Profissional anterior são atividades válidas para as AACC?
3. Existem parcerias ou convênios na Universidade para realização das AACC?
4. Existe alguma orientação a respeito do total e da distribuição da carga horária das AACC?
5. Em que época do curso as AACC são efetivadas?
6. AACC não cumpridas nos prazos previstos pela Universidade colocam o aluno em regime de dependência durante o curso?

Resultados e Discussão

Nas Instituições analisadas identificou-se que os regulamentos de AACC para o curso de Bacharelado eram idênticos aos da Licenciatura. As atividades consideradas válidas como AACC são identificadas no Quadro 2.

Quadro 2- Atividades válidas para AACC.

INSTITUIÇÕES	Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5	Pub 1	Pub 2
Eventos: congressos, palestras, seminários, cursos, clínicas, simpósios.	X	X	X	X	X	X	X
Iniciação Científica: grupos de estudos e projetos de pesquisa; apresentação de trabalhos, artigo publicado				X	X	X	
Atividades Culturais: feiras, museus, cinema, peças de teatro.		X			X		
Estágio Extracurricular: monitoria, projeto de extensão, comunitário, arbitragem, organização de eventos.			X	X	X	X	
Estágio Curricular Supervisionado atuação como professor em academia, colégio, empresas, federações; como técnico esportivo.			X				

O primeiro aspecto observado é que as Instituições formadoras não deixam à simples eleição do aluno a forma de realizar as AACC, mas fornecem uma clara orientação para os mesmos. [Kasseboehmer](#) e Ferreira (2010, p.6), consideram importante a atitude de orientar os alunos porque:

apesar da [...] flexibilização curricular e a consideração dos interesses e da opinião dos graduandos, a escolha em relação às atividades a serem realizadas não podem pautar-se, exclusivamente, nas decisões tomadas pelo estudante. Mesmo que este seja um aluno comprometido com sua formação, ele não possui maturidade suficiente para reconhecer qual atividade melhor contribuirá para o seu desenvolvimento, especialmente se os objetivos das AACC não forem devidamente discutidos com ele.

Percebe-se que todas as Instituições pesquisadas aceitam *eventos* como atividades que podem colaborar com o enriquecimento cultural dos alunos e, portanto, como forma de cumprir as AACC, estando ou não relacionados à matriz curricular, concordando com o que dispõe o [Parecer CNE/CP 009/2001](#) sobre a formação em Licenciatura que idealiza as AACC com a finalidade de ampliar os conhecimentos em diferentes âmbitos: pessoal, acadêmico, cultural e atuação profissional. Concorda, também, com o que institui a [Resolução CNE/CP 07/2004](#) (Bacharelado em EF) que considera a possibilidade das AACC serem cumpridas com a participação em diferentes modalidades de atividades realizadas no ambiente acadêmico ou fora deste.

A utilização de conhecimentos adquiridos por meio da participação em congressos, palestras, seminários, cursos, clínicas, simpósios pode ser relacionado com o que [Schön](#) (2000) propõe sobre a formação dos profissionais que, segundo ele, deve valorizar as experiências adquiridas em atividades diferentes do currículo normativo, já que elas podem contribuir com a formação do conhecimento tácito dos futuros profissionais que é acessado em momentos que exigem a solução de situações-problema.

As atividades de *iniciação científica* foram mencionadas nos regulamentos de Part4, Part5 e Pub1 mostrando que estão de acordo com o que dispõe a seguinte legislação: [Parecer CNE/CP 009/2001](#) e [Resoluções CNE/CP 01/2002; 02/2002 e 07/2004](#). Destaque deve ser dado à Pub1 cujo regulamento evidencia a valorização da participação do aluno em projetos de pesquisas e

publicações de trabalhos científicos, dando a entender que espera certo nível de excelência dos alunos e que as AACC contemplam possibilidades que, normalmente, são encontradas, apenas, em cursos de pós-graduação. Consta no regulamento da Pub1:

(...) apresentação de comunicação em evento internacional, apresentação de curso, mesa, palestra; publicação de texto completo em anais de eventos; publicação de artigo em revista constante no Qualis e participação como membro de conselhos ou comissões de caráter científico ou administrativo acadêmico[...]

Esse tipo de orientação converge com o que afirma [Lovisolo](#) (2003) quando destaca a importância da *iniciação científica* ser integrada à proposta formativa do aluno, e quando alerta para que não seja encarada como mera formalidade em elaborar uma monografia, produção de artigo ou apresentação em eventos científicos, mas sim, como uma possibilidade de formação e valorização da cultura científica.

As instituições Pub1, Part3, Part4 e Part5 validam as atividades desenvolvidas nos *estágios extra-curriculares* como AACC, estando de acordo com o que dispõe a [Resolução CNE/CS 07/2004](#) (Bacharel em EF), mas desrespeitando a legislação da Licenciatura que separa os estágios das AACC. Nesses regulamentos não houve qualquer ressalva diferenciando as condições e exigências das diferentes modalidades de curso. Desse modo, percebe-se que, mesmo havendo concordância na legislação dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura sobre as AACC, há pontos diferentes que devem ser considerados pelas Instituições formadoras e que deveriam constar em seus regulamentos.

Um aspecto particular foi encontrado no regulamento de Part3 que valida as atividades do *estágio supervisionado* como AACC. Essa norma apresenta desacordo com o que estabelece a legislação sobre as AACC que deixa muito claro que elas não podem confundidas com atividades que se caracterizam como *estágio supervisionado* ([Resoluções CNE/CP 01/2002; 02/2002 e 07/2004](#)). Além disso, a Instituição de Ensino Superior, ao expressar que aceita a atuação como professor em academias, clubes, empresas, *spas*, clínicas etc, fere os artigos 1º e 2º da [Lei 9696 de 1998](#) que regulamenta a profissão em EF e veta a atuação profissional nos locais citados por estagiários ainda não formados.

Provavelmente, os equívocos apresentados no regulamento de Part3 possam ser atribuídos à falta de conhecimento sobre Leis, Resoluções e Pareceres por parte dos dirigentes do curso de EF, o que, infelizmente, não é um fato isolado nas Instituições de Ensino Superior particulares no Brasil.

Ainda que o pressuposto básico das AACC seja o da ampliação do universo cultural dos alunos, a aceitação da participação em *atividades culturais* aparece apenas nos regulamentos das instituições Part2 e Part5. Parece haver carência de conhecimento e reflexão sobre o real sentido das atividades culturais como forma de estimular diferentes processos de reflexão, sensibilidade, criatividade no processo de formação profissional em EF.

Segundo [Paquay](#) et al. (2001), na atualidade, os conhecimentos culturais compõem o conjunto de competências que o profissional reflexivo deveria dominar. Pensando assim, defende que o processo de formação deve levar em conta os conhecimentos adquiridos em diferentes atividades realizadas fora da sala de aula, já que eles podem fundamentar a solução de situações-problema, o que corrobora a linha de trabalho direcionada pela atual legislação da formação profissional em EF no Brasil.

A formação cultural também é ressaltada no estudo de [Kasseboehmer](#) e Ferreira (2010, p.2),

que consideram que as atividades culturais precisam ser abordadas na formação de professores tendo como objetivo propiciar a compreensão de diferentes produções culturais e discutir as repercussões e influências das diferentes culturas sobre as pessoas e a sociedade.

Com relação às parcerias estabelecidas entre as instituições e entidades externas para promover eventos que auxiliem os alunos a realizarem as horas de AACC, alguma evidência ocorre apenas no regulamento de Part1, o que indica uma falta de hábito das Instituições formadoras em estabelecer parcerias para o enriquecimento da formação promovida intramuros da universidade e, provavelmente, deixando para o aluno toda a responsabilidade de encontrar e selecionar locais e experiências fora do contexto universitário.

[Paquay](#) et al. (2001) entendem que, quando as Instituições de Ensino Superior promovem momentos para a exposição de práticas e projetos de diferentes profissionais, artistas, alunos e professores de outras instituições, fica explícita a importância que é dada ao contato dos discentes com uma diversidade de conhecimentos aplicados em outros contextos e que podem contribuir com a ampliação de seu repertório de saberes.

Quadro 3. Distribuição da Carga Horária das AACC por IES

Instituições	Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5	Pub 1	Pub 1	Pub 2
Cursos/horas	Lic. e Bach.	Lic. e Bach.	Lic. e Bach.	Lic. e Bach.	Lic. e Bach.	Lic.	Bach.	Lic e Bach.
300h					X			
200h	X			X		X		X
168h							X	
160h			X					
Nada consta		X						

Nos cursos de Licenciatura de Part1, Part4, Pub1 e Pub2 exigem-se o cumprimento de 200h, o que é adequado ao disposto na legislação.

Os cursos de Bacharelado de Part1, Part4, Part5 e Pub2 estão adequados ao disposto na legislação, pois as Instituições formadoras aplicam o que rege a [Resolução CNE/CES 04/2009](#) que determina que a carga horária destinada às AACC, somada às horas de Estágio

Supervisionado, não pode ultrapassar 20% das horas totais do curso.

Equívocos são perceptíveis sobre a carga horária de AACC quando os regulamentos não diferenciam os cursos de Licenciatura e Bacharelado como pode ser percebido em Part3 que apresenta a carga horária de 160 horas de AACC para ambos. Neste caso, a Instituição obedece ao disposto na lei no que se refere ao Bacharelado no que se refere a não ultrapassar

os 20% das horas totais do curso somando as horas de *estágio* e com as de AACC, mas desobedece a legislação do curso Licenciatura que exige 200 h como mínimo.

Percebe-se que é comum as Instituições de Ensino Superior estenderem as exigências de carga horária de AACC impostas aos cursos de Licenciatura ([Resolução CNE/CP 02/2002](#)) aos matriculados no Bacharelado, no entanto isso muitas vezes não seria necessário considerando o disposto na [Resolução CNE/CES 04/2009](#) que relaciona as horas de AACC do Bacharelado ao total da carga horária do curso.

No que se refere à *época do curso que as AACC são realizadas*, observa-se que os regulamentos de Part1, Part2 e Part5 apontam que as AACC são cumpridas ao longo do curso, atendendo o que dispõe a legislação. Nos regulamentos das demais Instituições analisadas não constam informações a esse respeito. Dessa forma, identifica-se que, de forma geral, não existe preocupação em vincular a realização das

AACC com as diferentes etapas do projeto pedagógico do curso.

Quando se procurou identificar se o aluno que não cumpre as AACC em determinada série do curso é enquadrado como discente em regime de dependência, os regulamentos analisados são omissos, o que parece ser coerente com a falta de orientação em relação à série ou etapa do curso em que as AACC devem ser realizadas. Ao mesmo tempo, pode-se questionar se os produtos destas atividades recebem algum tipo de avaliação ou, até mesmo, de atenção por parte das Instituições formadoras.

A respeito da comprovação da realização das AACC pelos alunos, a maioria das Instituições assinalou que ela é feita mediante apresentação de *documentos e declarações* que comprovem a participação do graduando ao professor responsável pela coordenação das AACC, que, por sua vez, os convalida ou não, conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4. Documentos Comprobatórios

Categorias/Instituições	Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5	Pub 1	Pub 2
Atestados			X	X	X	X	
Planilha de Avaliação do Professor	X	X			X		
Diplomas e Declarações			X		X	X	
Estágios em Instituições de Pesquisa			X			X	
Relatório de estágio		X					
Nada consta							X

Em nenhum dos regulamentos menciona-se que haverá devolutiva do responsável pelo acompanhamento das AACC aos alunos. Não fica explícita, como recomendam [Tardif](#) et al. (1999), a possibilidade de socialização das experiências vividas pelos graduandos, por meio debates e discussões com mediação do professor, que leve os alunos a fazerem relações desses conhecimentos com a ação profissional futura, identificando seu significado e sua utilidade. Tal omissão permite inferir que tais relatórios e documentos são vistos de maneira burocrática, apenas para o cumprimento de mais uma normativa legal.

Talvez isso se deva à lógica disciplinar universitária, mencionada por [Tardif](#) et al. (1999) e [Alarcão](#) (2001), que valoriza apenas o ensino de

conteúdos previstos no currículo básico e restringe a formação aos conhecimentos adquiridos em sala de aula. [Perrenoud](#) (2000) aponta que, nessa perspectiva, o processo de formação desconsidera a importância do desenvolvimento da postura crítica e reflexiva dos discentes para o aprofundamento, a análise e o estabelecimento de relações de uma diversidade de saberes provenientes de atividades realizadas fora do contexto universitário.

De maneira geral, os dados evidenciaram que os regulamentos publicados pelas Instituições formadoras sobre o cumprimento das AACC não apenas deixam de atender algumas diretrizes específicas para o seu cumprimento nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, como, em alguns casos, distorcem tais diretrizes.

Considerações Finais

Pesquisar o tema relativo às AACC ainda é difícil devido ao escasso número de publicações a respeito, o tema é recente, mas muito promissor como desencadeador de reflexão a respeito da formação profissional em EF no Brasil.

Os regulamentos das AACC por sua vez, são difíceis de encontrar uma vez que são raras as Instituições de Ensino Superior que os disponibilizam ao público via Internet, o que pode caracterizar a cultura de ocultar práticas administrativo-pedagógicas com o receio de que sejam copiadas ou criticadas.

Com o estudo, podemos concluir que, ainda que a legislação deixe muito clara a importância do desenvolvimento de um novo olhar para os conhecimentos que os graduandos adquirem fora do contexto de aula e que podem e devem ser incorporados aos projetos pedagógicos dos seus cursos, as Instituições de Ensino Superior parecem ignorar tal necessidade de conexão entre a formação fornecida e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Por meio das AACC é possível ter contato e incorporar à formação do profissional de EF todo um campo do imaginário, da memória, do prazer, da arte, da inserção social, do relacionamento humano e de outras experiências culturais e científicas que, quando ausentes, fazem falta, posto que as propostas de ensino ficam restritas demais e, até mesmo, insensíveis aos conhecimentos trazidos de outros âmbitos.

Valorizar as AACC não significa negar o valor dos conhecimentos desenvolvidos na sala de aula, mas incorporar mais uma forma de promover o aprendizado. Essa valorização pode instigar a criatividade dos elaboradores do currículo e de todos os agentes educativos universitários no sentido de inovarem nas soluções de problemas que rotineiramente são enfrentados no cotidiano da atuação profissional e que precisam ser conhecidos e estudados.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para que o espírito presente na legislação sobre a formação profissional seja mais bem incorporado às práticas curriculares-pedagógicas, o que requer das coordenações pedagógicas dos cursos reflexão mais aprofundada a respeito de temas como relação teoria-prática, especificidade da formação profissional oferecida, relação universidade-comunidade, integralidade do

desenvolvimento humano, formação de um profissional reflexivo e autônomo, intervenções pedagógicas que promovam aprendizagens significativas.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 04/2009, de 06 de abril de 2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 142/2007, de 14 de junho de 2007**. Altera o 3º parágrafo do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces142_07.pdf. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES 58/2004, de 31 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES 07/2004, de 31 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2004. Disponível em:

<http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=5>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243%3Aparecer-ces-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n.28/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021_2001.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n. 21/2001, de 06 de agosto de 2001.** Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_21_2001.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n.009/2001, de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%2009_2001%20diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n.115/1999, de 10 de agosto de 1999.** Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 02/1997, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da educação profissional em Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 1997. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_021997.htm>. Acesso em: 03 mar. 2010.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. **Formação cultural do professor de química:** as atividades acadêmico-científico-culturais nas universidades públicas do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/CR2/p90.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

LOVISOLO, H. R. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 02, p. 97-114, jan. 2003.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das Licenciaturas durante a formação. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2006.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. E. T.; PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, S. A. P. S. Formação profissional em educação física e esporte no Brasil: propostas de mudança. **Lecturas:** revista digital, Buenos Aires, v. 8, n. 58, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd58/mudanca.htm>> . Acesso em: 03 mar. 2010.

SILVA, S. A. P. S. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 37-44, jul./set. 2003, Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/11/11%20-%203/c_11_3_6.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

Apoio: CNPq – Bolsa Doutorado e Bolsa Mestrado

Endereço:
Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
Rua Taquari, 546 Mooca
São Paulo SP Brasil
03166-000
Telefone: (11) 2799 1909
Fax: (11) 2694 2513
e-mail: sheila.silva@uol.com.br

*Recebido em: 09 de dezembro de 2010.
Aceito em: 08 de julho de 2011.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Creative Commons - Atribuição 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)