



# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: O QUE REVELAM SEUS DOCUMENTOS CURRICULARES?

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN UNDERGRADUATE DEGREES IN PHYSICAL EDUCATION FROM FEDERAL UNIVERSITIES IN MINAS GERAIS: WHAT DO THEIR DOCUMENTS REVEAL?

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EM CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERALES MINERAS: ¿QUÉ REVELAN SUS DOCUMENTOS CURRICULARES?

Nathália Inêz de Morais Silva

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil  
Email: nathaliasdemoraiss@gmail.com

Elaine Prodocimo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil  
Email: elaine@fef.unicamp.br

Elaine Valéria Rizzuti

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil  
Email: elainerizzuti@terra.com.br

Galdino Rodrigues de Sousa

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil  
Email: galdinorodrigues@yahoo.com.br

## RESUMO

Este estudo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturações em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Tratou-se de uma pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, Matrizes Curriculares e Planos de Ensino das disciplinas de estágio. Os resultados apontaram que os cursos cumprem a carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º 02/2002. O início do estágio se dá a partir da segunda metade do curso, mesmo não havendo essa necessidade a partir da Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Quanto à organização, propõem-se a observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre a vivência da prática docente envolvendo as diferentes etapas da educação básica. Embora atenda aos objetivos da vivência da prática docente no contexto escolar, defendemos a importância que o estágio curricular se dê desde o início do curso de formação.

**Palavras-chave:** Estágio; Formação Inicial; Educação Física; Licenciatura.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the configurations of the curricular internship in undergraduate courses at Physical Education in 5 federal universities in Minas Gerais. It was a document research of the Course Pedagogical Projects, Curricular Frameworks and Teaching Plans of the internship subjects. The results



indicated that the courses fulfill the workload established by CNE/CP Resolution n.º 02/2002. The distribution occurs from the second half of the course, even though this need is not included in the Resolution CNE/CP n.º 02/2015. As for the plans, it is proposed to observe, plan, intervene and reflect on the experience, involving the different stages of basic education. Although it meets the objectives of experiencing teaching practice in the school context, we defend the importance that the curricular internship takes place from the beginning of the training course.

**Keywords:** Supervised Internship; Initial Training; Physical Education; Teacher Training.

## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar las configuraciones de la práctica pedagógica en cursos de licenciatura en Educación Física en 5 universidades federales de Minas Gerais. Se trató de una investigación documental de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos, Plan de estudios y Contenido programático de las disciplinas de práctica pedagógica. Los resultados mostraron que los cursos cumplen la carga horaria establecida por la Resolución CNE/CP n.º 2/2002. La distribución se da a partir de la segunda mitad del curso, aun no constando esa necesidad en la Resolución CNE/CP n.º 2/2015. En cuanto a la organización, se propone la observación, planificación, intervención y reflexión sobre la vivencia de las prácticas involucrando las diferentes etapas de la educación básica. Si bien cumple con los objetivos de experimentar la práctica docente en el contexto escolar, defendemos la importancia de que la práctica pedagógica se realice desde el comienzo del curso de formación.

**Palabras clave:** Práctica Profesional Educativa; Formación Inicial; Educación Física; Formación Docente.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturas em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Por ter caráter de efetivação do trabalho docente, o momento do estágio é marcado por enfrentamentos e desafios de diversas ordens, inclusive, oriundos de lacunas da elaboração e das propostas dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso – PPC (GATTI, 2014).

O PPC, documento no qual se insere o currículo, manifesta uma determinada visão de formação, tanto do futuro professor quanto do ser humano e da sociedade almejada; visão essa que implica e, por vezes, pauta determinadas intervenções. Para Haas (2010) os PPC orientam as ações garantindo a qualidade da formação nas instituições de educação superior ao apresentarem as diretrizes, filosofias e os pressupostos das políticas pedagógicas da instituição.

A forma como o estágio supervisionado é pensado no PPC revela também diretrizes, filosofias e pressupostos. Enquanto componente

curricular, o estágio apresenta possibilidades de ser um importante integrador dos conhecimentos na grade curricular, tanto de ordem teórica como prática. Nesse sentido, a seguinte questão nos orientou neste artigo: como estão organizados os estágios curriculares nos cinco cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados?

Como apontado por Silva et al (2016), houve avanços nas legislações que dizem respeito a formação de professores de maneira geral e também especificamente de Educação Física. Contudo, ainda no aspecto legislativo, segundo os autores, há a falta de esclarecimentos nos documentos legais sobre o objetivo e formas de articulação entre esse componente curricular e os demais, além da explicitação e valorização da escola como instituição responsável e parceira na formação dos futuros docentes.

Embora o tema referente aos estágios na formação profissional seja relevante, conforme aponta Maffei (2014), a partir de revisão sistemática sobre o assunto na Educação Física, o mesmo não tem apresentado muita relevância nas produções acadêmicas da área. Outro estudo realizado por Silva Junior e Oliveira (2018), também por meio de levantamento sistemático de



produções sobre o tema entre 1996 e 2016, demonstrou que a maior parte das publicações ocorreu entre os anos de 2011 e 2015, o que revela um interesse crescente sobre o tema, aliado a certo produtivismo que levou a um aumento de produções de maneira geral pela área nesse período.

## METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, que, para Marconi e Lakatos (2003) compreende documentos, escritos ou não, como fontes primárias de dados. Foram considerados os PPC, Matrizes Curriculares e Planos de Ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado de cinco universidades

federais de Minas Gerais que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física e que se localizam em um raio de até 200 km de São João del-Rei, local onde foi realizado o estudo.

As instituições incluídas no estudo foram: Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para obtenção dos documentos curriculares realizamos pesquisas junto aos sites oficiais das instituições. Porém, como nem todos os cursos participantes os tinham disponíveis *online*, contatamos algumas coordenadorias de cursos e solicitamos os que faltavam. Ao finalizarmos este levantamento obtivemos o seguinte quadro:

**Quadro 1** – Forma de disponibilização dos documentos

Documentos	Universidades				
PPC	UFSJ	UFOP	UFMG	UFJF	-----*
Planos de Ensino	UFSJ	UFOP	UFMG	UFJF	UFLA
Matriz Curricular	UFSJ	UFOP	UFMG	UFJF	UFLA

**Fonte:** construção dos autores

**Nota:** apenas a UFLA não apresentou o PPC para a análise.

Como recursos de interpretação dos dados, adotamos os indicativos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esse método designa um conjunto de técnicas de descrição e de análise do material de mensagens, por meio de indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Realizamos uma pré-análise seguida de uma análise mais densa do material, a fim de organizá-lo para o *corpus* da pesquisa. Formulamos alguns eixos norteadores/indicadores, como, por exemplo, a distribuição das disciplinas ao longo do curso; o direcionamento dado a elas nas etapas da educação básica e as atividades por elas propostas para serem desenvolvidas.

Uma das técnicas utilizadas na Análise de Conteúdo é a organização dos dados por categorias, chamada de Análise Categorical, que “funciona por operações de desmembramento do

texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683). Nessa linha, agrupamos as unidades de análise conforme seus aspectos comuns encontrados, assim ficando: a) distribuição das disciplinas de estágio ao longo dos períodos e suas respectivas cargas horárias; b) resposta formativa às etapas da educação básica; e c) atividades a serem desenvolvidas.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dadas as disponibilidades dos materiais e do referencial metodológico foi possível delinear as primeiras características dos Estágios Supervisionados de cada uma das universidades. O Quadro 2 apresenta informações referentes ao nome da unidade curricular, carga horária e distribuição por semestre.

**Quadro 2** – Organização dos dados por universidade



IES	Semestre	Unidade curricular	Carga horária	Carga horária total
UFSJ	5º	Seminário de Estágio Supervisionado I	100h	400h
	6º	Seminário de Estágio Supervisionado II	100h	
	7º	Seminário de Estágio Supervisionado III	100h	
	8º	Seminário de Estágio Supervisionado IV	100h	
UFLA	5º	Estágio Supervisionado I	102h	408h
	6º	Estágio Supervisionado II	102h	
	7º	Estágio Supervisionado III	102h	
	8º	Estágio Supervisionado IV	102h	
UFOP	5º	Estágio Supervisionado	108h	486h
	6º	Estágio Supervisionado: Educação Infantil	108h	
	7º	Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental	162h	
	8º	Estágio Supervisionado: Ensino Médio	108h	
UFMG	6º	Análise da Prática e Estágio de Educação Física I	195h	585h
	7º	Análise da Prática e Estágio de Educação Física II	195h	
	8º	Análise da Prática e Estágio de Educação Física III	195h	
UFJF	7º	Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física I	200h	400h
	8º	Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física II	200h	

Fonte: construção dos autores

Constatamos que, ao menos documentalmente, as universidades cumprem e, por vezes, ultrapassam a carga horária mínima estabelecida pelo Parecer CNE/CP n.º 28/2001 (BRASIL, 2001) e pela Resolução CNE/CP n.º 02/2002 (BRASIL, 2002). O parecer e a resolução determinam que os cursos de licenciatura perfaçam o total de 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado curricular, em regra, iniciadas a partir da segunda metade do curso. Cabe destacar que a parte final dessa legislação foi reformulada com a promulgação do parecer CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015a) e pela resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015b), não havendo menção ao período de realização do estágio, podendo, em vista disso, ocorrer em qualquer momento da

formação inicial. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2002 estabelece em seu Art 1º que: as “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado (devem ser realizadas) a partir do início da segunda metade do curso”. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 estabelece em seu Art. 13º, § 1º que: as “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”.

Essa última legislação, datada de 2015, torna possível inferir a respeito da necessidade de atualização ou, ao menos, de discussão da estratégia de oferta dos componentes curriculares de estágio supervisionado nos cursos analisados.



Sabemos que a atualização dos documentos curriculares é regida por processos burocráticos e lentos, não podendo ser descartado o fato de que a mais recente legislação é datada de somente cinco anos atrás, o que pode significar que os cursos estejam em processo de revisão nesse aspecto e que alterações ainda serão propostas.

Maffei (2014) destaca que, embora os cursos tenham atualizado seus PPC seguindo as legislações vigentes daquele período, as mudanças, muitas vezes, parecem não alcançar o contexto em que são aplicadas, ou seja, embora haja um esforço na aproximação entre os conteúdos tratados nos cursos de formação e o campo de atuação profissional, a dimensão prática ainda não é devidamente valorizada.

Para além das questões burocráticas, outra possível justificativa para a continuidade do estágio estruturado apenas após a segunda metade dos cursos de licenciatura pode estar na concepção científica adotada pelo núcleo de professores/gestores. Estando ela atrelada a racionalidade técnica, o entendimento pautaria-se na compreensão de que os saberes “teóricos” constituem-se base para os saberes de ordem prática, por isso devem ser ministrados *a priori*. Esse entendimento apresenta, mesmo que implicitamente, a prática pedagógica do estágio como um momento de teste da teoria. Nessa perspectiva, a teoria é a referência normativa do estágio. O estágio, por sua vez, ao invés de práxis educativa, é referência de prática.

As Práticas como Componente Curricular, que “[...] tem como finalidade promover a articulação, observação e reflexão sobre a prática profissional, possibilitando a atuação em situações contextualizadas no estágio supervisionado” (MAFFEI, 2014, p. 230), de certa maneira, garantiriam a presença das experiências de ensinar desde o início do curso, embora não havendo necessidade de serem realizadas especificamente no contexto específico das instituições escolares, suprimindo lacunas existentes na legislação sobre a realização dos estágios supervisionados a partir da segunda metade do curso. A relação entre os PPC’s e os estágios deveria dar-se forma a complementarem-se, estreitando a relação entre a

teoria e a prática ao longo de todo o curso (SILVA JUNIOR et al., 2016).

Quem trabalha com ensino normalmente compreende a relevância dos saberes de ordem teórica para a formação e atuação docente. Para aqueles que assim não o consideram, ressaltamos sua importância para que, no momento da aula, o docente tenha uma base firme para apresentar as melhores respostas de acordo com os objetivos propostos. Entretanto, essa compreensão não deveria caminhar na direção dos saberes de ordem teórica como regra para a inserção do discente no estágio. Esse entendimento, assim verticalizado, nega o momento do estágio e até mesmo o da prática pedagógica como saber, dando a eles caráter de mera reprodução da teoria. Além disso, nega também que a partir da intervenção possam surgir dúvidas que dialoguem com alternativas de soluções dos saberes de ordem teórica, em um movimento dialético de: prática pedagógica, pesquisa, prática pedagógica, ao invés do tradicional movimento de: saberes teóricos e prática pedagógica.

O estágio curricular como espaço privilegiado de articulação entre “teoria” e prática pedagógica, na esteira de Pimenta e Lima (2005), pode estimular a formação docente como espaço de construção de saberes, independente de uma ordem pré-estabelecida. Nessa linha, a complexidade do “fazer” e do “ser” profissional aproxima-se tanto do chão da escola (saberes de ordem mais prática), quanto dos saberes de ordem mais teórica. Ou seja, durante o curso de formação é importante que os estudantes adquiram conhecimentos, segundo Almeida e Moreira (2010, p. 93) “de forma a torná-los capazes de pesquisar a realidade com um olhar que transite entre a realidade vivenciada e os saberes apreendidos”.

Isso demonstra a necessidade de orientações diante da relação teoria e prática ou universidade/escola. Uma delas é a de que as discussões ou teorizações feitas nos espaços acadêmicos não se coloquem como pretensamente superiores, no sentido de guiar ou apenas instrumentalizar a prática pedagógica. Embora o educador, ou, no nosso caso, o futuro educador, possa conhecer bem as teorias e os



métodos disponíveis de ensino, os saberes da experiência da prática pedagógica são de ordem diferente. Percebemos isso, por exemplo, no momento em que um professor academicamente muito bem formado – por vezes com especialização, mestrado e doutorado – apresenta receios e dificuldades diante das imprevisibilidades da intervenção docente.

A atividade teórica, por vezes, não corresponde ao contexto local, dos sujeitos locais, e, mesmo correspondendo, não é por si só suficiente. Por outro lado, a prática pedagógica não deve ser entendida como responsável por todos os saberes da intervenção, como afirmam alguns professores que se compreendem como “da prática”. Segundo Freire (1996), para que a teoria não vire mero “blábláblá” e a prática mero “ativismo”, a relação teoria-prática exige interconexões. Portanto, o exercício da docência como ação que se renova tanto na teoria quanto na prática faz necessário o desenvolvimento formativo na prática pedagógica.

Nesse sentido, no estágio supervisionado não haverá possibilidade de desenvolver os conteúdos, atender às necessidades das turmas e propiciar a aprendizagem de novos conhecimentos sem a instauração do diálogo entre saberes de ordem mais teórica e saberes de ordem mais prática. Pimenta (2001) nos ensina que o estágio, ao contrário do que se pensava, não deve ser somente atividade prática, mas também atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente.

“A atividade docente é *práxis*” essa afirmação só faz sentido se o conceito de *práxis* for distinto de *atividade*. De acordo com Vásquez (1968, p. 185) “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”, ou seja, entende-se como *práxis* atividades específicas nas quais os sujeitos devam assumir a consciência de seus atos, e, dessa forma, saber onde querem chegar e os possíveis caminhos para atingir seus objetivos. Pimenta (2001, p. 88) compreende que a “atividade humana se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação”.

A intervenção no espaço social depende, além dos recursos teóricos, de decisões que, se eivadas de experiências didático-pedagógicas

anteriores, apresentam, se não garantias, maiores chances de sucesso. Ao decidir suas ações em sala de aula, diante dos conflitos da prática e da ação pedagógica, o professor, normalmente, não poderá recorrer de imediato à literatura. Sua decisão dependerá de sua experiência pessoal, formada ao longo da sua relação com os saberes teóricos e com a própria experiência pedagógica.

Faltando essas experiências restará ao profissional o “desamparo prático”, a falta de reação às situações inesperadas. Pautados nessa ideia, entendemos que essas referidas experiências devam se dar desde o começo do curso, principalmente orientadas pelo estágio, para que o repertório didático do futuro professor possa ser mais amplo e interconectado com os saberes de ordem mais teórica.

Pimenta (2001) critica o estágio que, embora se faça presente como uma unidade curricular obrigatória, caracteriza-se mais como atividade do que como um componente curricular, tendo em vista o reconhecimento de seu caráter como puramente prático. O estágio supervisionado pode ser uma “atividade articuladora do curso”. Considerada assim, também, “[...] uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da *práxis* (atividade teórica e prática educacional)”. (PIMENTA, 2001, p. 121-122).

Ainda a respeito da distribuição do estágio supervisionado por semestres destacada no início desse tópico, Campelo (2013), compreende que, quando se concentra nos semestres finais, como é o caso da configuração apresentada em nosso estudo, especialmente pela UFJF (7º e 8º período), acentua-se “[...] o conceito equivocado de estágio enquanto polo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada ao longo do curso pelas demais disciplinas” (p. 24). Em síntese, a interpretação fragmentada do estágio supervisionado, seja a partir da segunda metade do curso, seja nos semestres finais, dificulta a construção da *práxis*.

Voltando aos dados da pesquisa, percebemos também que, três dos cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados, pertencentes às universidades UFSJ, UFLA e UFOP, distribuem os componentes curriculares de estágio



supervisionado nos quatro semestres finais, enquanto a UFMG os distribui nos três semestres finais e a UFJF, já citada, o organiza nos últimos dois semestres. O envolvimento com situações ligadas à prática profissional ao longo de todo o curso de formação é enfatizado por Maffei (2014, p. 230), por possibilitar o contato com a “[...] incerteza e a heterogeneidade de situações cotidianas da experiência de ser professor”.

Mesmo com essa diferença quanto ao número de semestres, todos os PPCs e planos de ensino analisados reportam a uma adequação desses períodos em resposta formativa às quatro etapas da divisão do sistema de educação básica nacional, sendo elas:

- I. ensino infantil (0 a 6 anos);
- II. ensino fundamental I (1º ao 5º ano);
- III. ensino fundamental II (6º ao 9º ano);
- IV. ensino médio (1º ao 3º ano).

Além dessa configuração, os documentos curriculares da UFSJ apresentam outro critério para a organização de um de seus estágios. O estágio supervisionado IV, de acordo com o PPC, é voltado para abordar questões referentes a inclusão, ou seja, não se organiza por nenhuma das etapas de ensino da educação básica, vejamos:

Serão abordados nesta disciplina os aspectos inerentes aos limites e possibilidades da inclusão no ambiente escolar, tomando como parâmetro os conteúdos curriculares da Educação Física. Sendo contempladas questões relativas a acessibilidade, bem como de

interação das pessoas com deficiência no ambiente de inclusão seja na sala de aula, na escola ou na sociedade. Serão abordados aspectos inerentes às potencialidades dos diversos grupos e tematizados conteúdos relativos à diversidade através da cultura corporal, enquanto proposição para construção didático-pedagógica de aprendizagem para a formação de professores na construção das diferenças (PPC UFSJ, 2017, p. 65).

É importante que os estudantes vivenciem na graduação aspectos que encontrarão no exercício docente, a fim de minimizar as dificuldades apontadas, proporcionando a reflexão já mencionada entre teoria e prática. Estudo realizado por Krug e colaboradores (2017) com licenciandos de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência em escolas, apontou que as dificuldades demonstradas eram principalmente de cunho pedagógico como: falta de conhecimento sobre as deficiências, dificuldades na elaboração de atividades adequadas, dificuldade de mediação entre a relação dos alunos com e sem deficiência. Também de cunho conceitual, não sabiam exatamente o que era inclusão.

A respeito das atividades a serem desenvolvidas nos estágios, no quadro 3 descrevemos as atividades encontradas nos documentos curriculares de cada curso.

**Quadro 3** – Fases de desenvolvimento dos estágios supervisionados presentes nos planos de ensino.

IES	Propostas de atividades nos planos de ensino
UFSJ	- Contextualização da realidade escolar; - Observação; - Planejamento; - Intervenção pedagógica; - Reflexão sobre a intervenção.
UFLA	- Observação participativa das aulas; - Planejamento; - Regência; - Avaliação das aulas; - Análise da experiência do estágio a luz da fundamentação teórica.
UFOP	- Estudo; - Diagnóstico do cotidiano escolar; - Observações; - Planejamento das aulas; - Intervenção nas aulas.



UFMG	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise do PPP;</li><li>- Atividades de ensino;</li><li>- Ação compartilhada;</li><li>- Seminários temáticos;</li><li>- Intervenção;</li><li>- Reflexão;</li><li>- Construções alternativas de avaliação em Educação Física.</li></ul>
UFJF	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise das dimensões pedagógicas políticas e sociais da Educação Física;</li><li>- Análise da dinâmica escolar;</li><li>- Observação;</li><li>- Participação;</li><li>- Intervenção.</li></ul>

Fonte: construção dos autores

Foi possível interpretar que os estágios supervisionados dos cursos analisados seguem alguns aspectos de desenvolvimento comuns, como: atividades de observação, planejamento, intervenção e avaliação/reflexão sobre a intervenção propriamente dita. Apenas os documentos curriculares da licenciatura em Educação Física da UFMG não apresentam em destaque a observação como momento do estágio supervisionado. Já os documentos da UFOP e da UFJF, por sua vez, não apresentam a retomada da intervenção em forma de avaliação/reflexão sobre as intervenções realizadas. Cabe destacar, contudo, que o fato dessas atividades não estarem apresentadas de maneira pontual nos documentos analisados não significa que não sejam realizadas pragmaticamente no estágio.

Compreendemos que a estratégia de observar, planejar, intervir e refletir sobre a intervenção representa importante movimento praxiológico na relação do futuro docente com a realidade escolar. A observação do contexto escolar, em seus múltiplos aspectos, possibilita o conhecimento, por parte do estudante, da realidade escolar, diminuindo o denominado “choque de realidade”. Contudo, essa observação deve ser direcionada, não de maneira superficial e contaminada pelas experiências prévias não exitosas vivenciadas na escola, principalmente no papel de estudante.

Há que se desenvolver um olhar antropológico, um olhar novo, de certo “estranhamento”, sem “pré-juízos”, para que essa realidade possa, de fato, ser compreendida e (re)significada. Um olhar que transforme o familiar em algo estranho, entendendo que “o

“estranho” é algo intrínseco ao familiar, mas que é reprimido quando da objetivação que os elementos do cotidiano em geral ganham em seu processo de utilização” (BECKER, 2012, p. 94). Ou, como aponta Velho (1978, p. 126) “O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*...” (grifo do autor).

Quando se assume que a docência se estrutura a partir de objetivos é fundamental que façamos a reflexão organizativa dos saberes e das estratégias que identificamos como importantes para o processo de intervenção. Bem como é importante que após a intervenção o que foi feito e o que foi planejado seja retomado, em tom de avaliação e de projeção de novas intervenções (CUNHA, 2010).

Segundo Almeida e Moreira (2012) a prática proporcionada pela experiência do estágio supervisionado, embora de extrema relevância, em si não garante o olhar crítico do futuro educador. Como resultado “o que se espera é construir um conhecimento crítico sobre a prática pedagógica” (ALMEIDA; MOREIRA, 2012, p. 93) e isso é obtido por meio da reflexão, discussão, análise, questionamento e crítica sobre a prática.

Para Perrenoud (2002) esse movimento de observação, intervenção e retomada é “fonte de aprendizagem e de regulação”, na busca de certo “saber fazer-analisar”. São momentos de desenvolvimento profissional que possibilitam a aquisição de conhecimentos docentes e a compreensão de como poderão se dar as intervenções. Entretanto, cabe destaque que esse movimento deve garantir a relação já





mencionada entre teoria e prática, ou entre os conhecimentos da área e a experiência da docência, evitando a relação hierárquica entre os conhecimentos entendidos como teóricos e os entendidos como práticos. Além desse aspecto, entre teoria e prática, é importante enfatizar que o planejamento envolve também a “problemática do contexto social” como aponta Libâneo (2013, p. 246) e das questões sociais.

Os futuros professores constroem suas identidades nas relações de proximidade com a realidade escolar, por suas experiências de vida e também pelos estudos no âmbito universitário. Assim, a identidade docente é construída a partir de um *mix* de relações que não necessariamente apresenta uma ordem pré-determinada. Na intenção de inter-relacionar teoria, prática, escola e universidade, vemos como importante que os discentes possam refletir a partir de suas práticas pedagógicas, proporcionando por meio do estágio supervisionado uma (re) tomada reflexiva levando-os para uma prática autônoma.

Essa ação apresenta potencialidade para que os saberes desenvolvidos no estágio se apresentem também como incentivadores dos saberes teóricos-acadêmicos, ou como incentivadores da pesquisa. Neste terceiro momento de análise, três dos cursos de licenciatura pesquisados caminham nessa direção, sendo eles pertencentes à UFSJ, UFLA e UFMG, apresentando em seus documentos curriculares a estratégia formativa de retomada/reflexão/análise da experiência do estágio curricular em Educação Física após as intervenções.

Essa retomada das experiências e das possíveis dúvidas surgidas no agir didático-pedagógico perpassa a construção e a reconstrução dos saberes do futuro professor. Isso pode ser pensado no sentido de que a intervenção e os saberes teórico-acadêmicos são desenvolvidos tendo em vista um exercício cíclico de racionalidade o que, para Tardif (2002, p. 199 apud CUNHA, 2010, p. 19), existe na consciência do ato exercido, por meio da justificativa das ações.

Estudo realizado por Krug e colaboradores (2013) junto a estudantes de um curso de formação em Educação Física, apontou que,

entre as dificuldades para a atuação no âmbito do estágio encontram-se aspectos ligados à compreensão da cultura escolar, à necessidade de maiores conhecimentos sobre conteúdos a serem ministrados e sobre planejamentos de ensino. Esses aspectos precisam ser levados em conta no processo formativo a fim de contribuir para que os futuros educadores possam atuar de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Relacionando com o que foi discutido no quadro 2, essa estratégia pode ser potencializada caso os componentes curriculares do estágio supervisionado sejam distribuídos ao longo do curso. Apesar do avanço apresentado na retomada da reflexão, mantê-los só a partir da segunda metade do curso, como fazem os cursos ora investigados, caracteriza certa contradição, ou, visto de outra maneira, haveria uma possibilidade maior da melhoria da formação se esse exercício de vivência reflexiva da experiência docente ocorresse desde antes da metade do percurso formativo. Como já apontado, a organização do estágio nos semestres finais do curso reflete a visão da teoria entendida como referência normativa do estágio, embora nos planos de curso o estágio seja organizado integralizando ciclicamente saberes teórico-acadêmicos e a prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturas em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Os dados obtidos demonstraram, a partir dos documentos curriculares analisados, que, apesar da resolução CNE/CP n.º 02/2015 não determinar um período para a realização dos estágios supervisionados durante a formação de professores, todos os cursos analisados mantêm o vigente na resolução CNE/CP n.º 02/2012, ou seja, as disciplinas de estágios estão localizadas a partir da segunda metade dos cursos.

O estágio supervisionado no processo de formação inicial tem o papel de propiciar a mobilização de saberes, de ordem teórica e prática, e articular esses diferentes saberes que



são construídos e refletidos no contexto e ao longo dos cursos de formação e no âmbito escolar. A busca pela indissociabilidade da relação teoria e prática, é discussão permanente nos cursos de licenciatura, assumindo um papel relevante como processo integrador e contributivo na formação inicial e na *práxis* educativa, aspecto objetivado na realização do estágio supervisionado e das PCCs ao longo de todo o curso.

Neste sentido, ressaltar a estruturação do estágio supervisionado desde os primeiros períodos dos cursos de graduação potencializa as discussões/vivências acadêmicas sobre a realidade escolar, além de estimular a qualificação e aprimoramento dos graduandos em relação à prática pedagógica, seus limites e possibilidades no contexto escolar.

Reduzir a concepção de estágio supervisionado para apenas uma “experiência no campo profissional ao final do curso” é o contrário do que se deseja, pois cumprir uma demanda de horas no âmbito escolar estipuladas por um currículo, centraliza, de certa maneira, a perspectiva profissionalizante, colocando em “xeque” o processo de formação inicial.

A respeito das etapas da educação básica, há uma tentativa de distribuição nas disciplinas, buscando atender a todas elas. Sobre as atividades a serem desenvolvidas, os cursos analisados reportam à observação, planejamento, regência e avaliação da prática.

Compreender que o estágio supervisionado constitui-se em um processo de ensino e de aprendizagem, que sua caracterização é efetivada por etapas de investigação/ observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre as práticas que resultarão nos “saberes e fazeres” docentes é, compreender que a consolidação desse processo e das propostas abordadas pode não ser garantida somente pela sua presença nos currículos. Deve-se considerar que existem diferenças sobre o que é declarado e o que é de fato praticado.

A integração entre Educação Superior e Educação Básica proporcionada pelo estágio supervisionado contribui para o aprimoramento dos cursos de licenciatura, de modo a garantir que distorções como o estágio ser entendido como a “parte prática” do curso, e o estagiário como um visitante da escola sejam superadas e os futuros professores sejam formados para emancipação de si e de sua *práxis* educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso; MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura de Educação Física: a percepção discente. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 77-102, mai./ ago., 2012.

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

BRASIL. **Parecer nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 02/2015, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.



BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.

CAMPELO, Talita da Silva. **A orientação educacional e o estágio na formação de professores: práticas de tutoria e supervisão em questão**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez., 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, fev., 2014

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 26, n. 1, p.151-171, abr., 2011.

KRUG, Hugo Norberto e colaboradores. Necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em educação física em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 8, n. 1, p. 252-274, dez., 2013.

KRUG, Hugo Norberto e colaboradores. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de educação física em situação de estágio curricular supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectiones**, v. 13, n. 1, p. 1-13, mar., 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez., 2014.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, out., 2006.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira e colaboradores. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE n. 03/1987. **Pensar a prática**, v. 19, n.1, p.1-14, jan./ mar., 2016.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, jan./ mar., 2018.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; RIZUTTI, Elaine Valéria. Educação física, PIBID e didática: cenas de um possível casamento feliz. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 15-24, mai./ ago., 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: OLIVEIRA, Edson (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Dados da autora:

Email: nathaliasdemoraiss@gmail.com

Endereço: Avenida Visconde do Rio Preto, s/n, Vila João Lombard (Fábricas), São João del-Rei, MG, CEP: 36301-360, Brasil.

Recebido em: 12/02/2020

Aprovado em: 28/04/2020

Como citar este artigo:

SILVA, Nathália Inêz de Moraes. O estágio supervisionado nas licenciaturas em educação física de universidades federais mineiras: o que revelam seus documentos curriculares? **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 1-12, mai./ ago., 2020.