

## Planejamento e organização do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física de Mato Grosso<sup>1</sup>

### *Planning and Organization of the Internship in the Graduate Courses of Physical Education in the State of Mato Grosso*

Francisca Franciely Veloso de Almeida<sup>2</sup>  0000-0003-3831-7700

Evando Carlos Moreira<sup>3</sup>  0000-0002-5407-7930

#### Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar o planejamento e a organização das disciplinas de Estágio Curricular em cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Mato Grosso. A pesquisa é do tipo descritiva, com abordagem qualitativa. Foram analisados os programas das disciplinas de Estágio Curricular de dez cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Mato

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de F.F.V. ALMEIDA, intitulada "O estágio curricular na formação de professores de Educação Física no estado de Mato Grosso". Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Física. Cuiabá, MT, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Departamento de Teoria e Fundamentação. Av. Fernando Correa da Costa, 2367, Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil. Correspondência para/ *Correspondence to*: E.C. MOREIRA. *E-mail*: <ecmmoreira@uol.com.br>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Como citar este artigo/ *How to cite this article*

Almeida, F.F.V.; Moreira, E.C. Planejamento e organização do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física de Mato Grosso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204473, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4473>



Grosso a partir das ementas, dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação. O estudo observou avanços no processo de estruturação e de organização do Estágio na formação de professores, como inclusão de seminários, momentos de produção e socialização de conhecimentos sobre o estágio.

**Palavras-chave:** Educação física. Estágio curricular. Formação de professores.

## Abstract

*The aim of this paper was to review the planning and organization of the Curricular Internship disciplines of the Physical Education Courses in the State of Mato Grosso. The survey is descriptive, with a qualitative approach. The subjects program of the Curricular Internship of ten Physical Education Undergraduate courses in the State of Mato Grosso, covering the syllabus, objective, content, methodologies and evaluation were reviewed. The study revealed advances in the structuring and organization process of the Internship in teachers' training, such as inclusion in seminars, production stages and socialization of knowledge about internship.*

**Keywords:** Physical education. Curricular internship. Teachers' training.

## Introdução

Observa-se na literatura que o Estágio Curricular na formação de professores tem sido alvo de estudos e de discussões ao longo dos anos (Fávero, 2001; Piconez, 2001; Lima, 2012; Pimenta; Lima, 2012). Estes estudos procuraram, de diversas formas, evidenciar questões pedagógicas e os saberes da docência. Ao considerar a docência um campo de mudanças constantes, nota-se que este pode ser ampliado, especificamente na área da Educação Física no âmbito escolar, com vistas à melhoria da prática educativa.

Pimenta e Lima (2012) diferenciam Estágio Curricular de Estágio Profissional, expondo as finalidades de cada um. O Estágio Curricular deve “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas” (Pimenta; Lima, 2012, p.24). Por sua vez, o Estágio Profissional objetiva “inserir o aluno no campo do trabalho configurando uma porta a este, portanto, volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de um determinado segmento de trabalho” (Pimenta; Lima, 2012, p.24).

Sobre a finalidade do Estágio Curricular, Moreira (2003) define-a como a aproximação do futuro professor com a realidade escolar, possibilitando a observação, a vivência e a aplicação dos conhecimentos adquiridos e produzidos cientificamente, facilitando uma interpretação da dinâmica que envolve o processo educativo e as relações existentes no âmbito escolar. Contudo, por vezes, mencionado estágio “ainda” é encarado pelos cursos de formação como uma ação pouco importante no processo formativo, sendo um momento em que o formando entra em contato com a realidade escolar, mas que é tratado por muitos de forma secundária e dissociada das demais disciplinas. O contato limita-se às unidades escolares de forma desvinculada das relações e determinações existentes no sistema educacional como um todo.

Utilizamos o termo “ainda” por considerar que em alguns cursos de formação o descaso ou desvalorização desse elemento formativo se faz presente. Essa ocorrência pode ser justificada pela maneira tradicional como os currículos são organizados, visto que, geralmente, apresentam-se em áreas de fundamentos de conhecimentos básicos e específicos, seguidos de conhecimentos técnicos que, por fim, são materializados ao final do curso, por meio do Estágio no último ano.

Essa condição expressa uma polarização explícita entre teoria e prática, do pensar e do fazer. Referida teoria é apreendida pelo formando, responsável pela aplicação dela na realidade escolar, a qual é muito complexa. A complexidade existente nesse espaço não se limita à teoria, pois é condicionada às circunstâncias materiais específicas do trabalho docente, do mesmo modo que a prática deve ser apoiada e fundamentada pela teoria.

Alguns avanços foram alcançados a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 02/2002 (Brasil, 2002) que, em seu artigo 1º, estabelece que a carga horária mínima nos cursos de formação de professores em nível superior de Licenciatura é de 2.800 horas, preconizando a articulação entre teoria e prática, definindo a seguinte estrutura:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002, *online*).

A Resolução do CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), que define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura prorrogada em quatro anos pela Resolução CNE/CP 03/2018 (Brasil, 2018) amplia a carga horária para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos de no mínimo 8 semestres, ou 4 anos de duração. No entanto, a carga horária do estágio continua a mesma de 400 horas, não sendo especificado quando se deve iniciar o estágio no curso; há apenas a determinação de que este deve ser feito na Educação Básica. O aumento da carga horária proposta dá-se nos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da mesma resolução, que estabelecem o que se deve considerar na ampliação do currículo, abordando elementos formativos para a docência na Educação Básica.

A resolução CNE/CP 02/2015 foi revogada pela resolução CNE/CP 02/2019. Essa substituição não apresenta alterações quanto a regulamentação e carga horária do estágio supervisionado. Em relação a carga horária da prática pedagógica, esta é composta por 800 horas, de forma articulada, “[...] desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso [...]” (Brasil, 2019, p. 7).

No início dos anos de 2010, algumas políticas públicas de qualificação da formação inicial podem ser destacadas, como o Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação. Mencionado programa tem como intuito “fomentar à iniciação a docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes, [...] para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007a, p.39).

Destaca-se ainda, o Programa Residência Pedagógica que, apesar de ter aparecido em projetos de lei desde 2007, com outras nomenclaturas (Projeto de Lei do Senado (PLS) 227/07, PLS 284/12, PLS 6/14 [Brasil, 2007b, 2012, 2014]), apenas em 2018 se efetivou, a partir do edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Programa vincula-se ao PIBID, pois a abordagem deste se dá no início do curso, do 1º ao 4º semestre, enquanto a Residência Pedagógica é destinada aos alunos dos cursos superiores do 5º semestre em diante (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018).

Mesmo com esses avanços legais, ainda percebe-se um quadro deficitário na formação dos professores, semelhante ao que Azevedo (2009) aponta que existia na década de 1990: a dicotomia

entre teoria e prática; desvinculação das disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas; valorização do saber fazer em detrimento do por que e para que fazer; distanciamento entre o órgão formador (Instituições de Ensino Superior) e a realidade escola.

Diante do exposto, o presente estudo se orienta pela seguinte indagação: como são planejadas e organizadas as disciplinas de Estágio Curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Mato Grosso? Desta forma, o objetivo do presente artigo é analisar o planejamento e a organização das disciplinas de Estágio Curricular em cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Mato Grosso.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa desenvolveu-se de forma descritiva, com abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (2009) definem a pesquisa qualitativa como uma investigação que enfatiza descrição, indução, teoria fundamentada e estudo das percepções subjetivas, compreendendo os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados.

O universo do estudo foi composto pelos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas e privadas do estado de Mato Grosso que à época totalizaram 13. Esses espaços educacionais foram previamente contatados por meio dos coordenadores/ diretores de cursos que, por sua vez, manifestaram ou não o interesse em participar da pesquisa. Após o primeiro contato com os aceites e não aceites, foram totalizados 10 cursos, sendo 3 cursos de instituições públicas, que os ofertam em 8 semestres, e 7 cursos de instituições privadas, que variam a oferta entre 6 e 7 semestres.

O instrumento utilizado foi a análise documental dos programas das disciplinas de Estágio Curricular dos referidos cursos, disponibilizados pelos respectivos professores, com anuência da coordenação/direção, permitindo uma breve caracterização da estrutura e organização, a partir da compreensão da organização, das ementas, dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e da avaliação das disciplinas.

Vale destacar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número CAAE 16623413.1.0000.5541, parecer nº 288.285.

## Resultados e Discussão

O Quadro 1 apresenta as disciplinas de Estágio Curricular por instituição, identificadas pela letra "I", seguidas de algarismos de 1 a 10. Por sua vez, às disciplinas dos referidos cursos serão acrescentadas letras de "A" a "E", considerando a existência máxima de 5 disciplinas por curso. Por exemplo: 1A, 1B, 1C e assim por diante.

**Quadro 1.** Divisão das disciplinas de Estágio Curricular por instituição.

1 de 2					
IES	Disciplina	Instituição/disciplina	Semestre	CH/h	Total/h
I1 Pública	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	1A	5º semestre	90	411
	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental I - Anos iniciais	1B	6º semestre	90	
	Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental II – Anos Finais	1C	7º semestre	96	
	Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio	1D	8º semestre	135	

**Quadro 1.** Divisão das disciplinas de Estágio Curricular por instituição.

2 de 2					
IES	Disciplina	Instituição/disciplina	Semestre	CH/h	Total/h
I2 Pública	Estágio Supervisionado I	2A	5º semestre	200	400
	Estágio Supervisionado II	2B	6º semestre	200	
I3 Privada	Estágio I – Educação Infantil	3A	4º semestre	100	400
	Estágio II – 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental	3B	5º semestre	100	
	Estágio III – 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental	3C	6º semestre	100	
	Estágio IV – Ensino Médio	3D	7º semestre	100	
I4 Privada	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	4A	5º semestre	100	400
	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental I	4B	5º semestre	100	
	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental II (Programas educacionais)	4C	6º semestre	80	
	Estágio Supervisionado em Ensino Médio	4D	6º semestre	60	
	Estágio Supervisionado em Ensino com Pessoas com Deficiências ou Educação de Jovens e Adultos	4E	6º semestre	60	
I5 Privada	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	5A	4º semestre	140	400
	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental	5B	5º semestre	140	
	Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	5C	6º semestre	120	
I6 Privada	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais)	6A	4º semestre	150	400
	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental (Anos finais) e Ensino Médio	6B	5º semestre	150	
	Estágio Supervisionado III – Âmbito não escolar	6C	6º semestre	100	
I7 Privada	Estágio Supervisionado I	7A	3º ano	200	400
	Estágio Supervisionado II	7B	4º ano	200	
I8 Privada	Estágio Supervisionado de Educação Física I	8A	5º semestre	200	400
	Estágio Supervisionado de Educação Física II	8B	6º semestre	200	
I9 Privada	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	9A	4º semestre	160	480
	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental	9B	5º semestre	160	
	Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	9C	6º semestre	160	
I10 Pública	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	10A	6º semestre	45	405
	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental	10B	7º semestre	180	
	Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	10C	8º semestre	180	

Nota: CH: Carga Horária; h: horas; I: Instituição; IES: Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Todos os cursos cumprem a carga horária mínima para o desenvolvimento do Estágio, estabelecida na Resolução CNP/CP 02/2002, de 400 horas, tendo três deles ultrapassado a carga horária mínima, variando entre 405 e 480 horas (Brasil, 2002).

Agostine (2008), em seu estudo sobre a organização e estruturação das disciplinas de Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (RS), identificou que a carga horária dos cursos estava organizada entre 405 e 420 horas, ultrapassando a carga horária mínima estabelecida. Compreendemos que a valorização da carga horária para o Estágio é positiva, no entanto, apenas isso não garante que o Estágio cumpra com sua função formadora, mas sim assegura a distribuição e uso do horário em cada disciplina.

Identificou-se que a menor carga horária é de 45 horas e foi encontrada na disciplina referente ao Estágio na Educação Infantil, tendo essa condição sido observada apenas na instituição 10. A segunda menor carga horária é de 60 horas, encontrada nas disciplinas I4D e I4E, referentes ao Estágio no Ensino Médio e ao Estágio no ensino com pessoas com deficiência ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), respectivamente. Entretanto, destaca-se que essas duas disciplinas são ministradas no 6º semestre concomitantemente à disciplina I4C, relacionada ao Estágio no Ensino Fundamental (anos finais), totalizando 200 horas de Estágio no mesmo semestre. Sobre esse aspecto, pode-se considerar excessiva a carga horária de Estágio num único semestre, visto que o 6º semestre é o último do curso e, além do Estágio, o acadêmico tem como responsabilidade elaborar seu trabalho de conclusão do curso, o que demanda um tempo maior de dedicação e estudo.

Considera-se que a carga horária de 60 horas para o desenvolvimento das atividades de Estágio no Ensino Médio é reduzida, visto que este é um dos níveis que apresenta estudos que identificam dificuldades do professor em realizar sua prática pedagógica. Essa dificuldade pode ser explicada por alguns fatores, como o momento pelo qual o aluno passa, a presença marcante da atividade esportiva como um dos únicos conteúdos a ser desenvolvido ou mesmo a necessidade de abordar temáticas que permitam ao aluno adquirir autonomia ao realizar atividades físicas para as etapas seguintes de sua vida.

Ainda sobre a carga horária das disciplinas, chama-se a atenção para a Instituição 10, pois a carga horária destinada ao Estágio na Educação Infantil é muito inferior às demais, com um total de 45 horas. Isso equivale a apenas 25% da carga horária das demais disciplinas de Estágio para os outros níveis de ensino, que são de 180 horas para cada uma (Ensino Fundamental e Ensino Médio), perfazendo pouco mais de 11% da carga horária total do Estágio.

Em relação à distribuição da carga horária nos níveis de ensino, é preocupante o caso da Instituição 2, que não especifica os níveis de ensino, não contempla o Estágio na Educação Infantil e distribui as 400 horas apenas entre o Ensino Fundamental e o Médio. Além disso, nessa instituição, apesar de o curso ter 8 semestres de duração, o estágio ocorre apenas nos 5º e 6º semestres. Pressupõe-se que isso se deve ao fato de a instituição localizar-se num município em que não há presença de professores de Educação Física ministrando a disciplina para este nível de ensino, no entanto, entende-se que isso não justifica a inexistência da disciplina no curso, pois os professores formados desta instituição ficam privados desse contato e, ao assumirem a função docente em outros locais, podem ter dificuldade de desenvolver o trabalho em função da falta dessa vivência.

Em relação ao início do Estágio, as Instituições 2, 4 e 10 oferecem a disciplina após a segunda metade do curso. Nas duas primeiras instituições a duração do curso é de 3 anos e o Estágio se inicia no 5º semestre ao passo que, na Instituição 10, a duração do curso é de 4 anos e o Estágio tem início no 6º semestre.

Foram identificadas variadas formas de distribuição da carga horária dessas disciplinas. Isso se dá tanto pela diversidade dos cursos, que são oferecidos por instituições públicas e privadas, com tempo de duração diferenciado, como também pela autonomia da Universidade, que busca adequação do currículo de acordo com as particularidades locais e as necessidades dos seus acadêmicos.

Os outros cursos oferecem disciplinas de Estágios em todos os níveis de ensino. As Instituições 4 e 7, além dos níveis da Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, ampliam esse contato com o Estágio para Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Programas Escolares. Apesar de a Instituição 10 não expor na denominação da disciplina a EJA e a Educação Especial, estas são abordadas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio.

Considera-se positivo que esses cursos abordem a EJA, a Educação Especial e os Programas Escolares, além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no entanto, pelo tamanho do universo de pesquisa (10 instituições), pressupõe-se que essa abordagem deveria ocorrer nos demais cursos. Nos estudos de Silva (2012), que trataram do Estágio Curricular nos cursos de Educação Física do Norte do Paraná, verificou-se que as vivências no Estágio em Educação Infantil, em Ensino Fundamental e Médio e em Educação Especial são obrigatórias em todos os cursos que fizeram parte da pesquisa. Ainda, a EJA é vivenciada em três dos cinco cursos; em uma instituição, inclusive, os acadêmicos podem optar entre esta modalidade e o ensino profissionalizante.

No que se refere a ementas, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação, evidenciou que são as categorias elaboradas a partir das análises dos programas das disciplinas.

As ementas são partes descritivas que expõem a ideia central de uma disciplina ou de um curso e seu papel na formação do profissional. No caso das disciplinas referentes ao Estágio estão relacionadas ao planejamento e desenvolvimento das atividades que serão executadas pelos alunos nos campos de Estágio, como também ao esclarecimento do nível de ensino de atuação ou tipo de Estágio, como observação, semi-regência ou participação e regência.

Apenas na Instituição 4 não foi encontrado ementário para as disciplinas. Nas demais Instituições as ementas foram descritas por disciplinas, no entanto, na Instituição 5, o texto da ementa repetiu-se na íntegra em todas elas. No geral, todas as ementas são semelhantes, com pequenas alterações, caracterizando e diferenciando a disciplina, exceto nas ementas da Instituição 1, que apresentou textos bem distintos.

A partir deste cenário, estabeleceram-se categorias de codificação para as análises dos programas das disciplinas, em relação à caracterização delas. Essas categorias foram constituídas e agrupadas por aproximações, conforme sugerem Bogdan e Biklen (2009). Esta codificação envolve a leitura minuciosa em busca de regularidades e padrões nos dados coletados, representados por palavras ou frases.

Identificou-se nas ementas, de modo geral, a caracterização do Estágio como um “aprendizado relacionado à elaboração de planos, programas e projetos de ensino”, em praticamente todas as disciplinas, exceto na Instituição 9, totalizando 15 manifestações. Entende-se, assim como Vasconcellos (2007, p.143), projeto, plano ou programa de ensino, como um “instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa”. No entanto, identificou-se esta concepção apenas nas Instituições 3, 6 e 10.

Pode-se verificar em outra categoria o Estágio como um momento de “aproximação com a prática/trabalho docente” (10 manifestações), também pontuada de forma significativa, como foi identificado nas ementas das Instituições 3, 5 e 9, totalizando 10 disciplinas de Estágio. Pimenta e Lima (2012) consideram que a aproximação da realidade escolar é uma das finalidades do Estágio, no entanto, alertam para o questionamento sobre essa aproximação, pois ela somente tem sentido quando há conotação de envolvimento e intencionalidade.

O conhecimento da realidade escolar é fundamental para que os estagiários estabeleçam relações com o futuro campo de trabalho e possibilitem uma construção de hipóteses e teorias a partir da observação da realidade. Ademais, esta deve ser confrontada com o conhecimento adquirido durante o curso de formação e sua aplicabilidade no âmbito escolar.

Esse “confronto” é uma das características do Estágio numa concepção de “valorização da unidade na relação teoria e prática ou práxis”, categoria também pontuada de forma significativa nas

ementas das disciplinas de Estágio Curricular dos cursos estudados, explicitadas na disciplina 1A e nas disciplinas das Instituições 6, 7 e 10, que foi manifestada 9 vezes.

Sobre esse aspecto, Pimenta (1994) afirma que é necessário considerar o Estágio como uma disciplina teórico-prática do curso, instrumentalizadora da práxis docente, compreendida como uma atividade de transformação da realidade, através de fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis.

Sobre a teoria, Pimenta e Lima (2012, p.43) esclarecem que o seu papel é “Iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”.

Pimenta (2000) considera que o saber docente não é constituído apenas da prática, pois é alimentado pela teoria da educação. Sendo assim, a teoria tem um papel fundamental na formação de professores, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista sobre a ação contextualizada, possibilitando perspectiva de análise, para que busquem a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais.

A categoria menos mencionada (5 manifestações) foi a “aplicação dos conhecimentos adquiridos (teoria) na prática”, o que pode ser considerado positivo, já que é consenso nas literaturas sobre o Estágio a superação da dicotomia teoria e prática, sendo que a primeira não deve ser aplicada, mas utilizada como forma de orientação da segunda. A concentração dessas características apresenta-se em três disciplinas (1B, 1C e 1D) da Instituição 1 e nas disciplinas da Instituição 8.

É importante salientar que a relação entre teoria e prática deve fazer parte de todo percurso formativo e não apenas das disciplinas de Estágio, pois considera-se que todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas; sua definição ocorre na forma como o professor conduz o processo de aprendizado e o acesso ao conhecimento inerente à disciplina.

A partir das análises das ementas foi possível identificar algumas características e pretensões das disciplinas de Estágio Curricular dos referidos cursos e a busca da relação teoria e prática, mesmo que em alguns cursos a dicotomia esteja presente. Além disso, percebeu-se a valorização da elaboração de projetos, planos e programas escolares e, também a concepção de Estágio como momento de aproximação do campo da prática docente.

Após a leitura e codificação dos objetivos, buscaram-se, além de categorias semelhantes entre si, aproximações ou não com o que se estabeleceu nas ementas das disciplinas.

De forma geral, percebe-se uma convergência entre as categorias encontradas nas ementas com as categorias expostas pelos objetivos propostos para as disciplinas de Estágio Curricular, apresentadas no Quadro 2, entretanto, ao analisar de forma particular cada disciplina, foram identificadas algumas divergências, como é o caso da disciplina 1A, que pontua a categorização “valorização da unidade na relação teoria e prática ou práxis”. Não se identificaram na ementa características relacionadas a essa valorização. Resultado semelhante, mas inverso, foi encontrado nas disciplinas 1B, 1C, 5A, 5B, 5C, 9A, 9B, e 9C, que, apesar de não pontuar essa categoria nas ementas, indica uma reflexão sobre a prática como forma de construção de conhecimentos, valorizando assim a unidade na relação teoria e prática.

**Quadro 2.** Categorização dos objetivos.

Objetivos do estágio	Frequência (n)
Análise e percepção reflexiva sobre a prática.	14
Compreensão de conhecimentos inerentes à prática docente.	12
Conhecimentos e práticas sobre planos, projetos e programas de ensino.	8
Articulações dos conhecimentos adquiridos com a prática no cotidiano escolar.	4

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Pressupõe-se que tal condição possa ser um “descuido” na elaboração do programa de ensino, mas não se pode afirmar que isso comprometa o desenvolvimento do Estágio. Enfim, faz-se necessária uma revisão de programas de ensino de forma a valorizar a organização e o desenvolvimento do Estágio. Serão analisados a seguir, os conteúdos propostos e a relação com os objetivos prescritos nos programas das disciplinas de Estágio Curricular dos referidos cursos.

Para Libâneo (2008), os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, organizados pedagógica e didaticamente, objetivando a assimilação e aplicação dos conceitos pelos alunos. Neste sentido, serão destacados quais conteúdos foram elencados pelos professores no planejamento do Estágio e que conhecimentos são mobilizados pelos alunos.

Apenas a Instituição 6 não apresentou conteúdos relacionados às disciplinas de Estágio Curricular. A descrição dos conteúdos se assemelha com a descrição dos objetivos por instituição. Nesse sentido, os programas das Instituições 2, 3 e 4 utilizam os mesmos conteúdos para as disciplinas de Estágio. Por sua vez, os conteúdos dos programas das Instituições 5, 7 e 9 são diferenciados apenas por informações do nível de ensino ou do tipo de Estágio, enquanto o programa da Instituição 1 apresenta descrição distinta em todos os conteúdos apresentados para as disciplinas de Estágio.

Para melhor compreensão dos conteúdos expostos nos programas das disciplinas, estes foram agrupados por unidades semelhantes, tendo sido feitas codificações e estabelecidas categorias, que se apresentam expostas a seguir com as respectivas frequências.

Com a categorização dos conteúdos dos programas de disciplinas, exposta no Quadro 3, identificou-se que há uma diversidade de conteúdos abordados no Estágio Curricular. Estes vão desde a elaboração dos planos de aulas e os conhecimentos teóricos necessários para essa elaboração até os conhecimentos inerentes à prática docente na Educação Física.

**Quadro 3.** Categorização dos conteúdos.

Conhecimentos/conteúdos	Frequência (n)
Elaboração e aplicação de planos, projetos e programas de ensino.	24
Prática/intervenção na escola.	23
Diagnóstico da realidade escolar.	14
Elaboração de relatórios.	11
Observação participante.	9
Processos avaliativos na Educação Física.	8
Relatos de experiências ou seminários.	7
Estruturação e organização administrativa escolar e PPP.	7
Relações entre Currículo, Pedagogia, Didática e Educação Física.	7
Construção de portfólios.	6
Concepções e tendências da Educação Física.	4
Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação na Educação Física.	1

Nota: PPP: Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Todos os conteúdos propostos são condizentes com os objetivos estabelecidos nos programas das disciplinas de Estágio Curricular. Observou-se que os conteúdos citados (elaboração de relatório, relatos de experiências ou seminários e construções de portfólios) deveriam ser considerados como metodologia ou estratégia a serem adotadas no Estágio. No entanto, esses conteúdos não se apresentam de forma efetiva nos procedimentos metodológicos dos programas das referidas instituições. Corrobora-se Libâneo (2008), ao considerar tanto a tríade objetivo, conteúdo e metodologia como também a relação intrínseca

entre si e sua complexidade. A não expressividade dos conteúdos citados como forma de procedimentos de ensino leva à indagação sobre a maneira como são abordados na prática e se a complexidade dessa tríade é considerada no planejamento dessas disciplinas.

Isso ocorre pela diferenciação da disciplina de Estágio Curricular com as demais disciplinas, consideradas no curso como “teóricas”, sendo seus conteúdos mais facilmente identificados. O Estágio, por ser considerado uma disciplina “mais prática”, tem seus conteúdos voltados para as ações dos acadêmicos no campo de Estágio, as escolas de Educação Básica.

Os conhecimentos mobilizados pelos acadêmicos referentes ao planejamento das intervenções na escola campo de Estágio, destacados na categoria “Elaboração e aplicação de planos, projetos e programas de ensino”, podem ser considerados elementos positivos, visto que o planejamento é uma das primeiras etapas a serem cumpridas pelos professores da Educação Básica no exercício da docência.

Sem planejamento, sem organização, dificilmente as ações pedagógicas se desenvolvem a contento e, como já foi verificado em estudos anteriores, os acadêmicos afirmaram ter dificuldades no que se refere ao planejamento das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Básica (Almeida; Moreira, 2012).

Considerando as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos e professores em atuação, justifica-se que é de fundamental importância a abordagem de conhecimentos referentes à elaboração e aplicação de planos, projetos e programas de ensino no momento do Estágio, visando sanar as dificuldades que surjam na organização e planejamento das ações.

Pressupõe-se que a valorização dos conhecimentos inerentes ao planejamento das atividades desenvolvidas, no decorrer do Estágio, possa amenizar as dificuldades relacionadas, mesmo que não ocorra de forma satisfatória na docência que o futuro professor de Educação Física da Educação Básica venha a ter no início de sua carreira. Contudo, faz-se necessário compreender como os acadêmicos assimilam e disponibilizam esses conhecimentos nas suas ações no Estágio.

Esta dificuldade pode estar relacionada com o que aponta Sborquia (2008) sobre os cursos de licenciatura em Educação Física, a formação centrada, principalmente, na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares. Portanto, é fundamental integrar esses conhecimentos em situações práticas, de forma que possibilite ao futuro professor vivenciar situações problemas e possíveis soluções.

Os procedimentos de ensino também foram selecionados para análise. Foram feitas categorizações acerca dos referidos procedimentos, definindo como formas os métodos ou estratégias adotadas pelos professores e acadêmicos para abordar os conteúdos e construir conhecimentos no decorrer da disciplina, com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos anteriormente e otimizar o processo de aprendizagem.

Os programas das disciplinas de Estágio Curricular das Instituições 6 e 8 não apresentaram procedimentos de ensino, no entanto, a Instituição 8 descreveu como conteúdos as etapas a serem realizadas pelos acadêmicos no decorrer da disciplina, o que se considera como metodologias, estratégias ou procedimentos de ensino. As Instituições 2, 3, 4 e 9 descreveram os mesmos procedimentos metodológicos para todas as disciplinas de Estágio Curricular do curso. Por sua vez, os programas da Instituição 5 foram os únicos que expressaram a carga horária para cada tipo de aula utilizada no decorrer do Estágio. Para melhor compreensão dos procedimentos expostos nos programas, foram agrupadas as informações a partir da codificação, tendo sido apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4.** Relação dos procedimentos de ensino.

Procedimentos metodológicos de Ensino	Frequência (n)
Observação.	9
Elaboração de fichas, relatórios, portfólio, memoriais e planos de aula.	8
Semi-regência ou participação.	8
Regência.	7
Grupo de discussão.	7
Leitura de textos e artigos.	7
Seminário.	6
Participações em reuniões pedagógicas.	5
Aulas teórico-práticas.	4
Aulas práticas.	4
Aulas expositivas e dialogadas.	3
Entrevista e levantamento de dados.	3
Pesquisa.	2
Aulas teóricas.	2
Exposições de filmes.	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

A partir da apresentação dos procedimentos de ensino, percebe-se uma significativa variação destes no desenvolvimento do Estágio. Como não há uma especificação de quantidade de carga horária em relação a cada manifestação, o que se apresenta é a quantidade em que cada uma foi mencionada nos programas, não sendo possível, portanto, destacar qual é o procedimento mais utilizado ou predominante nesse processo. Salienta-se que as estratégias e metodologias apontadas pelos professores são condizentes com os objetivos que se pretendem alcançar no final de cada disciplina.

Pode-se identificar como procedimentos metodológicos registrados nos programas as etapas a serem cumpridas no Estágio, a observação, a participação ou semi-regência e a regência ou forma como o Estágio vem sendo desenvolvido nas escolas. Essas etapas ocorrem de formas variadas, não necessariamente, as três etapas são descritas nos procedimentos metodológicos. A Instituição 1 não utiliza nenhuma das três etapas como procedimentos metodológicos. Esses procedimentos se referem à maneira como as aulas são organizadas, diferenciando-as entre aulas teóricas e aulas práticas, e ao modo como essas aulas serão conduzidas, por exemplo: aulas dialogadas e expositivas, grupos de discussões, exposições de filmes, dentre outros.

Em relação à etapa de observação, esta não foi descrita nos procedimentos metodológicos das disciplinas de Estágio das Instituições 3, 6, 8 e 9. Na Instituição 7 essas etapas ocorrem em momentos distintos; no primeiro ano a disciplina 7A aborda as etapas de observação e semi-regência ou participação em todos os níveis de ensino, a regência é mencionada no ano seguinte na disciplina 7B.

Considera-se que essa etapa e a forma como ela é conduzida no Estágio podem proporcionar ao estagiário um conhecimento sobre a escola, os professores e os alunos, em busca de uma compreensão da realidade em que será inserido esse profissional. Para isso, a observação não deve ficar restrita ao entorno da aula e ao modo como ela é conduzida.

Pimenta e Lima (2012, p.112) sugerem “a aproximação do aluno estagiário para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seu espaço e como vem construindo sua identidade ao longo dos anos”. Como também buscar um olhar em torno da escola. Onde essa escola está situada? Quem são esses alunos? Onde moram? Quais problemas característicos que perpassam essa comunidade? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? São questionamentos que devem

fazer parte dessa etapa do Estágio para uma compreensão da escola e sua contextualização na sociedade.

Os seminários são adotados como procedimento metodológico de ensino nos programas das disciplinas de 3 (três) Instituições 1B, 1C, 5A, 10A, 10B e 10C. Interessante que nos processos avaliativos há uma identificação maior de utilização de seminários como meio avaliativo, como encontrado nos programas das disciplinas 1D, 3A, 3B, 3C, 3D, 5A, 9A, 9B, 9C e 10C. Com isso constatou-se que os seminários são utilizados também nas Instituições 3 e 9, mesmo não se apresentando de forma explícita na metodologia utilizada, pois para serem destacados na avaliação é necessário que referidos seminários sejam realizados no curso.

Em relação à utilização de pesquisa como procedimento metodológico de ensino, esta foi encontrada nos programas de duas disciplinas, 1C e 5C. Considera-se que este procedimento deveria constar de forma mais efetiva no planejamento do Estágio, pois corrobora-se Pimenta e Lima (2012, p.46), quando esclarecem que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estágios se realizam; outro ponto, e em especial, se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam.

Desta forma, defende-se a utilização da pesquisa como procedimento metodológico que possibilita a construção de conhecimentos sobre elementos inerentes à docência, contanto que haja interação dos sujeitos envolvidos e discussões sobre a realidade escolar. Por sua vez, a utilização do estágio como momento de pesquisa, sem reflexões, não produz conhecimento, tampouco melhora as condições das práticas educativas. Os processos avaliativos buscam verificar se os objetivos foram alcançados, se os conteúdos foram assimilados e se os procedimentos de ensino foram adequados, além de ser uma forma de avaliar o próprio professor e suas ações pedagógicas.

Para Luckesi (2008, p.93):

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação deve ser um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos. Neste caso, trata-se de acadêmicos, assumindo uma função diagnóstica e não classificatória, ou de aprovação e reprovação, com intuito de buscar caminhos adequados aos processos de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 2008).

Defende-se uma perspectiva de avaliação de aprendizagem, assim como Fernandes e Freitas (2007, p.30):

[...] que implica numa proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação da construção da responsabilidade do coletivo. [...] que orientem os estudantes para a realização dos seus trabalhos, ajudando-os a localizar suas dificuldades e potencialidades, redirecionando-os no seu percurso.

Será analisado em que medida as avaliações propostas nos programas das disciplinas buscam atender aos objetivos propostos e se referidas posições pedagógicas apontam para a possibilidade de

um novo percurso a ser trilhado na construção dos conhecimentos acerca do Estágio Curricular e sua prática nas escolas de Educação Básica.

A Instituição 6 não apresentou, em seus programas de disciplina, os processos avaliativos, constando nestes apenas suas ementas, objetivos e referências bibliográficas. Os processos avaliativos descritos nos programas das Instituições 2, 3, 4 e 9 são os mesmos para todas as disciplinas de Estágio. Apresenta-se a relação com os processos avaliativos e sua frequência no Quadro 5.

**Quadro 5.** Relação dos processos avaliativos.

Processos avaliativos	Frequência (n)
Frequência.	17
Elaboração e entrega de relatório final/Portfólio.	14
Observação do professor tutor.	13
Apresentação de trabalhos (seminários de estágio).	12
Entrega de planos de aula.	12
Cumprimentos dos prazos determinados.	12
Observação do professor orientador.	10
Preenchimentos de fichas.	7
Elaboração e entrega de relatórios de observações.	6
Cumprimento da carga horária.	6
Observação do grupo (colegas acadêmicos).	5
Organização das aulas e regência.	5
Trabalhos teórico-práticos.	4
Aplicação de planos de aula.	3
Caderno de Campo.	2
Autoavaliação.	1
Leituras e apresentação de livros e artigos.	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

A partir do que foi levantado sobre os processos avaliativos, identificou-se que há uma participação tanto do professor da disciplina de Estágio Curricular como do professor de Educação Física da escola, o professor regente. É possível que isso ocorra pela variação de organização e desenvolvimento dos Estágios nas instituições.

Identificou-se a partir de alguns procedimentos avaliativos como “frequência”, “cumprimentos de prazos determinados”, “entrega de planos de aula”, “observação do grupo”, dentre outros, a valorização da participação e do envolvimento dos acadêmicos em todas as etapas do Estágio. No entanto, a presença desses elementos pode indicar uma valorização de avaliação mais quantitativa, se não for considerada também a qualidade do que se produz nesse espaço formativo.

Outra questão relevante é o fato de que esses procedimentos avaliativos estão mais voltados para uma avaliação informal, na qual o professor avalia o aluno em função de sua participação e, com isso, emite julgamentos que podem influenciar a avaliação formal. De acordo com Freitas (1995, p.145), a avaliação formal envolve “[...] o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”.

Nos estudos sobre avaliação no ensino básico, também é evidenciada a prática de procedimentos avaliativos em que se privilegia a avaliação informal, servindo para:

[...] selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. [...] na prática o que ocorre ainda é uma avaliação que coloca 'as coisas', 'as pessoas' nos seus lugares, marcando, assim, o seu desempenho escolar e seu êxito na vida (Bertagna, 2010, p.203, grifos do autor).

Até que ponto esse tipo de prática avaliativa está presente nos cursos que formam professores? Considerando que, em parte, reproduz-se o que se vive enquanto acadêmico na futura prática docente, isso poderá gerar um círculo vicioso que se efetiva em todos os níveis de formação. Portanto, destaca-se a necessidade de aprofundamento em estudos que diferenciem a avaliação formal da informal nesses cursos, e de que forma a última influencia a primeira."

Dois procedimentos também se apresentam de forma considerável, sendo eles a "apresentação de trabalhos (seminários)" e a "construção de relatórios ou portfólios". Sobre esse aspecto, em estudos anteriores como de Aroeira (2009), sugere-se a utilização de seminários de Estágios realizados em parceria com as escolas de Educação Básica, visando a integração e socialização dos conhecimentos construídos nesse processo.

Para Almeida e Moreira (2012), a realização de um seminário específico de Estágio contribui nas discussões sobre as dificuldades encontradas nesse processo, momento que deve ser compartilhado por todos: professores da instituição de Ensino Superior, professores de Educação Física da Educação Básica e acadêmicos. Dessa forma, cada um pode refletir sobre o seu papel no processo formativo.

Identificou-se que cinco instituições apresentam, nos programas de algumas disciplinas de Estágio Curricular, especificamente nas descrições dos processos avaliativos, a categoria "apresentação de trabalhos (seminários)". No entanto, essa categoria não é identificada nas descrições dos processos metodológicos das disciplinas. Isso é verificado também, mas de forma inversa, em três instituições que, apesar de pontuar a categoria nos processos metodológicos, não a descreve como elemento nos processos avaliativos.

Os procedimentos avaliativos relacionados à "construção de relatório e portfólio" precisam ser considerados, pois é a partir desses registros que os acadêmicos constroem seu aprendizado. A discussão sobre esses relatórios possibilita uma ressignificação desses conhecimentos construídos por todos no momento do Estágio. Pimenta e Lima (2012) sugerem a utilização desses instrumentos, uma vez que estes possibilitam a construção de pesquisa, destacando que:

Os orientadores de estágio poderão se valer de algumas estratégias no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisar e de construir conhecimento a partir do estágio. São elas: análises de caso, processada por meio de descrição, interpretação, confronto e reconstrução; narrativas; portfólios reflexivos; memorial que envolve os resultados das estratégias anteriores e permita que o estagiário atribua significado das atividades de estágio na sua vida (Pimenta; Lima, 2012, p.245).

Villas Boas (2004), considera o portfólio um instrumento avaliativo que propicia a participação ativa do acadêmico na consecução dos objetivos de sua aprendizagem, possibilitando uma avaliação do seu processo e crescimento. Este instrumento pode ser útil tanto aos acadêmicos quanto aos professores, que podem recorrer aos registros em busca da compreensão dos elementos existentes e que foram esquecidos com o tempo, pois são uma "coleção" de trabalhos e relatórios que contam a história dos esforços, das trajetórias, dos progressos, do desempenho, das dúvidas, dentre outros.

A autoavaliação foi pontuada apenas pela disciplina 1D. Alerta-se para a importância da utilização desse procedimento avaliativo neste nível de ensino e, em particular, nas disciplinas de Estágio Curricular, tendo em vista que se defende um ensino crítico e reflexivo. O processo de autoavaliação pode ser individual e em grupo, favorece a autorreflexão acerca das posturas individual e coletiva, na identificação dos avanços, dos limites do processo e soluções para as dificuldades enfrentadas.

Importante destacar também que a avaliação retratada no planejamento dos professores denota um processo avaliativo que ocorre a partir do aluno em relação ao seu comprometimento com o Estágio, e não numa perspectiva avaliativa de todo processo, incluindo as relações com os outros envolvidos, como professores, escola campo, alunos e instituição do ensino superior. Sobre esse aspecto, Gomes (2007) afirma que a avaliação no ensino superior:

Tem se restringido apenas a observação do desempenho do processo de aprendizagem dos alunos, esquecendo-se de que nos processos educativos intervêm não apenas os alunos, mas também os professores e toda a interação entre estes e o contexto no qual se desenvolve o processo educativo (Gomes, 2007, p.188).

A partir disso, é necessário ampliar as formas de planejamento das disciplinas de Estágio Curricular, visando à melhoria da qualidade do ensino nesse campo, partindo não apenas do que o acadêmico aprende e assimila, mas de uma avaliação mais ampla, abrangendo a forma como são desenvolvidas as disciplinas pelos professores das instituições formadoras, como os professores das instituições de Educação Básica recebem e acolhem os acadêmicos, de que forma os conhecimentos são socializados pelos acadêmicos nas intervenções e, por fim, como os alunos das escolas de ensino básico avaliam esses conhecimentos trazidos pelos acadêmicos.

## **Considerações Finais**

Analisar o desenvolvimento do Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso foi desafiador, considerando as dimensões geográficas do estado. Contudo, entende-se que este estudo permitiu reconhecer limitações e potencialidades no planejamento e organização deste componente tão importante no processo formativo de futuros professores.

Consideram-se significativos alguns “achados” no estudo, diferentemente de outras publicações já socializadas academicamente, como a não realização ou a pequena carga horária destinada ao estágio na Educação Infantil, o que se entende que compromete o processo formativo e a atuação futura dos professores.

Positivamente, destaca-se a “ampliação” do planejamento e organização do Estágio Curricular para além dos níveis comuns (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), reconhecendo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e os Programas Escolares como campos de intervenção futuros.

Identifica-se que os ementários das disciplinas valorizam a relação teoria e prática, a aproximação da prática/trabalho docente e a construção de conhecimentos como elementos que devem ser permeados no momento do estágio. Os objetivos e procedimentos metodológicos são condizentes com o que se apresenta nas ementas das disciplinas, e a descrição dos conteúdos é diversificada, ultrapassando os elementos práticos necessários à docência, abrangendo elementos teóricos e atendendo, portanto, os objetivos de ensino.

Se ementas, objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos de ensino apresentam-se afinados, os processos avaliativos precisam ser ampliados numa perspectiva que avalie estágio como um todo, e não apenas o processo de aprendizagem dos acadêmicos, ou seja, deve-se considerar o processo de planejamento, a organização e forma como são realizados, destacando o que vem sendo ampliado nesse espaço na construção de elementos formativos e de conhecimentos que potencializem o estágio na formação de professores.

Entende-se que, ao analisar as diversas formas e configurações do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física no estado de Mato Grosso, é reconhecida a necessidade de compreendê-lo como um elemento fundante da formação de professores e, portanto, planejado e organizado, considerando todos os elementos da formação, relacionando-os como

forma de construção do conhecimento, e não apenas ressaltando o que se entende como elemento “prático”.

Sugere-se a necessidade de outros estudos, considerando a dimensão do estado e as mudanças ocorridas após a realização da pesquisa, como a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), os programas PIBID e a Residência Pedagógica, políticas estas que podem potencializar ainda mais o estágio como elemento formativo. Vale destacar que esses programas ocorrem apenas no âmbito das universidades públicas e que, no universo pesquisado, o quantitativo de instituições privadas prevalece. Contudo, entende-se que os resultados positivos dessas políticas possam estimular ações semelhantes, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas.

## Colaboradores

F.F.V. ALMEIDA e E.C. MOREIRA contribuíram em todas as etapas de elaboração e escrita do artigo.

## Referências

Almeida, F.F.V.; Moreira, E.C. Contribuições do estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física: a percepção discente. *Conexões*, v.10, n.2, p.77-102, 2012.

Agostine, S. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM*. envolvimento de estagiários e orientadores. 2008. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

Aroeira, K.P. *O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores*. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Azevedo, M.A.R. *Os saberes de orientações de professores: desafios para ações tutorais emancipatórias*. 2009. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Bertagna, R.H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, v.21, n.3, p.193-218, 2010.

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 2009.

Brasil. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 15 jun. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 15 jun. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. *Normativa 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à docência (Pibid). Brasília: Diário Oficial da União, 13 dez. 2007a. Seção 1, p.39.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de

professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 23 fev. 2020.

Brasil. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 227, de 2007*. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2007b. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 9 jun. 2018.

Brasil. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 284, de 2012*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 9 jun. 2018.

Brasil. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 6, de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital Capes 06/2018 Programa de residência pedagógica*. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-a-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

Fávero, L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.53-71.

Fernandes, C.O.; Freitas, L.C. Currículo e avaliação. In: Beauchamp, J.; Page, S.D.; Nascimento, A.R. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2007. p.17-43.

Freitas, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

Gomes, L.R. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. *Pro-Posições*, v.18, n.2, p.183-196, 2007.

Libâneo, J.C. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Lima, M.S.L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

Luckesi, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Moreira, E.C. Formação de professores de Educação Física: a importância da prática de ensino e do estágio supervisionado na construção dos saberes. *Corpoconsciência*, v.7, n.1, p.31-48, 2003.

Piconez, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: Piconez, S.C. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2001. p.15-38.

Pimenta, S.G. *O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

Pimenta, S.G. A pesquisa em didática (1996-1999). In: Pimenta, S.G. et al. *Didática, currículos e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.78-106.

Pimenta, S.G.; Lima, M.S.L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.24-245.

Sborquia, S.P. *Da formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física à inovação educativa*. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Silva, S.L.P.O. *O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Paraná*. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

Vasconcellos, C.S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007. p.143.

Villas Boas, M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

Recebido em 1/2/2019, reapresentado em 3/7/2019 e aprovado em 31/8/2019.