



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEMG-IBIRITÉ: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO AMPLIADA

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima
Carla Augusta Nogueira Lima e Santos
Marina Guedes Costa e Silva
Patric Paludett Flores

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil

Resumo: Este texto apresenta o entendimento e os direcionamentos do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física da UEMG-Ibirité, que entrou em vigor no 1º semestre de 2022. O documento se concretiza pela oferta de um currículo ampliado que, sem renunciar à licenciatura, incorpora componentes curriculares do núcleo específico do bacharelado. A partir das legislações que regem tal componente, o ECS do presente curso foi estruturado em três campos: Escolar, Não Escolar e Integrado. Estes foram organizados quanto à carga horária; tema/ênfase; disciplinas correlatas; modos de acompanhamento e avaliação. Compreendemos o ECS como um tempo/lugar importante de formação que proporciona a interlocução entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica no campo de estágio. Ainda é um projeto imaginado, sonhado para a formação, anunciando princípios que pretendem mobilizar os sujeitos. Além disso, apostamos que, pela relação orgânica com os campos de atuação, novas questões emergirão, gerando ajustes, revisões e uma expansão da formação.

Palavras-chave: educação física, formação ampliada, estágio curricular supervisionado.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE AT UEMG-IBIRITÉ

Abstract: This text presents the understanding and the guidelines of Supervised Curricular Internship (ECS) at the new Pedagogic Project of the Course (PPC) of Physical Education of UEMG-Ibirité, Minas Gerais, which started in the 1st half of 2022. The document is actualized by the offering of an amplified curriculum, which without denying graduation incorporates curricular components of bachelor's specific nucleus. From the legislations that rule that component, the ECS of the present course was structured in three fields: Scholar, Non Scholar and Integrated. They were organized according to the workload; theme/emphasis; correlated matters; forms of accompaniment and evaluation. We comprehend ECS as an important time/place education that affords the interlocution between the academic knowledge and the pedagogical practice at the internship field. It is still an imagined project, dreamed of for the education, announcing principles that intend to mobilize the subjects. Besides, we bet that by the organic relation with the actuation field, new questions will arise, generation adjusts, revisions and an expansion of the education.

Keywords: physical education, amplified education, supervised curricular internship.

PRÁCTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UEMG-IBIRITÉ

Resumen: Este texto presenta el entendimiento y las orientaciones de la Práctica Curricular Supervisada (ECS) en el nuevo Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de Educación Física de la UEMG-Ibirité, que comenzó en el primer semestre de 2022. El documento se concretiza por la oferta de un currículo ampliado que, sin renunciar a la licenciatura, incorpora componentes curriculares del núcleo específico del bachillerato. Desde las legislaciones que rigen tal componente, el ECS del presente curso fue estructurado en tres campos: Escolar, No Escolar y Integrado. Estos fueron organizados cuanto a la carga horaria; tema/énfasis; disciplinas correlatas; modos de acompañamiento y evaluación. Comprendemos el ECS como un tiempo/lugar importante de formación que proporciona la interlocución entre el conocimiento académico y la práctica pedagógica en el campo de la práctica. Aún es un proyecto imaginado, sonado para la formación, anunciando principios que pretenden movilizar los sujetos. Además, apostamos que, por la relación orgánica con los campos de actuación, nuevas cuestiones pueden emerger, generando ajustes, revisiones y una expansión de la formación.

Palabras-clave: educación física, formación ampliada, práctica curricular supervisada.

Received on December 23, 2022.

Accepted on March 7, 2023.

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é confirmar o seu lugar de relevância, assim como os demais componentes curriculares, no processo de formação inicial em qualquer curso de graduação. É afirmar que, pelas características que o mesmo apresenta, configura-se como um tempo de possibilidade para o/a estudante refletir e experienciar a atividade profissional em seu campo real de intervenção. No curso de Educação Física tal processo não é diferente. O estágio é uma etapa que privilegia o processo de reflexão crítica do/a futuro/a trabalhador/a frente à realidade com a qual está interagindo, interligado aos conhecimentos e saberes que são desprendidos para a prática pedagógica, seja no contexto escolar (Pimenta & Lima, 2012) ou não escolar (Buriolla, 2009).

Nessa perspectiva, entendemos que o ECS se destina a responder sobre a formação em Educação Física proporcionando a interlocução entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Para tanto, as/os discentes são inseridas/os em diferentes espaços/contextos e mobilizados/as a refletir sobre os diferentes campos de formação/atuação, os fazeres inerentes a diversas práticas profissionais, o papel social e a realidade das diferentes instituições/espacos. Desse modo, compreendemos o ECS como um tempo/lugar que precisa ser pensado e projetado de maneira mais coletiva e dialógica entre os diferentes sujeitos e instituições que se entrelaçam nesse fazer.

No entanto, o fato de estar previsto nos dispositivos legais, como salientaremos em tópico específico, não garante que seu desenvolvimento no curso realmente contribua para uma formação mais qualificada e para que os/as trabalhadores/as tenham uma visão mais realista e propositiva do cotidiano de sua profissão. Dificuldades como encontrar um campo de estágio disposto a receber e orientar os/as estagiários/as, bem como o receio de profissionais de que, ao recebê-los/las, sejam julgados/as em suas condutas, sem terem a oportunidade de conversar sobre seus equívocos e também evidenciar seus acertos, são relatos comumente compartilhados em uma e outra ponta dessa relação. Tanto nos campos de estágios quanto nas instituições formadoras, há processos, objetivos e disposições que demarcam o lugar que o ‘fazer estágio’ ocupa. Destaca-se, ainda, que esse ‘fazer’ é afetado pela visão que diferentes sujeitos possuem sobre ele e seus desdobramentos.

No que tange aos/as discentes, diz respeito à relevância atribuída a esse componente curricular em sua formação, do tempo que dispõe para dedicar a essa prática – que é balizado por dinâmicas individuais, que tocam inclusive questões de subsistência –, por vivências anteriores, bem como pelo lugar que escolhem estagiar. Já no que toca o corpo docente das instituições formadoras, são diversos os sentidos atribuídos aos estágios na formação, que vão desde serem reconhecidos apenas pela entrega das documentações comprobatórias, a um tempo qualificado dentro da estrutura curricular do curso para refletir, problematizar e escrever sobre a realidade observada.

Nessa direção, este texto cumpre o objetivo de partilhar um movimento de escrita de professoras e professores do curso de Educação Física, da Universidade do Estado de Minas Gerais– Unidade Ibirité (UEMG-Ibirité), sobre este componente durante a reformulação curricular. Projetamos uma formação ampliada, não dicotômica, na qual os diferentes saberes e os diversos espaços de atuação se comunicam. Para tanto, a educação, a saúde, o esporte, o lazer e a cultura foram tomados como eixos orientadores do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que coletivamente construímos. Importa destacar que, mesmo priorizando uma formação na perspectiva ampliada, em diálogo com a legislação vigente, resguardamos aos/as estudantes o direito de optarem pelas duas habilitações - bacharelado e licenciatura - ou, na autonomia que possuem para realizar o percurso acadêmico, de se graduarem em apenas uma.

Na tentativa de narrar os meandros da construção desse projeto coletivo, organizamos nosso texto em tópicos que abordam desde a apresentação/estruturação do Curso em questão, a legislação que configura os estágios, os princípios que norteiam a proposta de ECS que formulamos, bem como a estrutura que o organiza. Por fim, partilhamos os desafios que enfrentamos no processo de produção cotidiana do ECS¹ que nortearam essa escrita.

NOTAS SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEMG-IBIRITÉ

O Curso de Educação Física da UEMG-Ibirité possui relações com uma longa tradição na formação de professores/as no município, iniciada ainda na década de 1940, por intermédio de Helena Antipoff². Anos mais

¹ Fazemos menção ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aprovado em 2016 que ainda norteia a formação de estudantes que entraram na Instituição até o segundo semestre de 2021.

² Antipoff veio para o Brasil em 1929 e, além do cargo que ocupou na Escola de Aperfeiçoamento, participou ativamente da criação da Sociedade Pestalozzi, foi professora da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de Minas Gerais

tarde, em 2001, por meio do Decreto nº 41.733, de 25 de junho, foi criado o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT), que se estabeleceu nas dependências da Fundação Helena Antipoff (FHA). No mesmo ano, o ISEAT teve seu funcionamento autorizado, passando a ofertar o Curso Normal Superior, voltado para a habilitação de professoras/es para a Educação Infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Ainda no ano de 2001, a elaboração de um curso de licenciatura em Educação Física teve início. Em um primeiro momento, docentes que atuavam na Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo (instituição educativa da rede pública gerida pela FHA) foram convidados a desenvolver uma proposta. Já com o projeto aprovado, as primeiras turmas foram, então, recebidas no início do ano de 2003, sendo o Curso ofertado em dois turnos, matutino e noturno³.

Ressaltamos, para os objetivos do presente texto, ser um curso que historicamente produziu currículos que entendem os estágios como protagonistas na formação dos/as estudantes. No período do ISEAT, cada disciplina de estágio era ministrada por quatro professores/as do curso, que frequentavam as escolas-campo juntamente com os estudantes. Era um formato com grande potencial, já que produzia um deslocamento nos/as professores/as universitários/as ao instituir o 'estar' nas escolas de Educação Básica cotidianamente. No ano de 2013, os cursos do ISEAT foram incorporados à UEMG, criando-se a Unidade Ibirité. E o formato dos ECS foi interrompido por uma disputa de representações sobre os sentidos dos estágios nessa Universidade. Fortaleceu-se um discurso de que os estágios seriam uma responsabilidade dos/as estudantes e, desse modo, não era necessário reservar encargos didáticos para professores/as orientadores/as. Tal entendimento reforçava a ideia reducionista de que caberia apenas às escolas o acompanhamento dos/as estagiários/as; e aos/as professores/as orientadores/as da Universidade, o recolhimento da documentação comprobatória. Como tática de enfrentamento a essa perspectiva, o coletivo que constituía o curso de licenciatura em Educação Física produziu documentos de naturezas diversas que retomavam a importância da Universidade se corresponsabilizar e, sobretudo, se implicar nos percursos de ECS obrigatórios. Um pouco mais tarde, em 2016, o PPC de Educação Física foi reelaborado, visando responder a novos dispositivos legais e a aperfeiçoar a formação docente. Aproveitamos essa oportunidade para fortalecer a proposta de ECS; para tanto, criamos as disciplinas correlatas e estipulamos carga horária e encargos docentes para o seu desenvolvimento.

Uma nova reconfiguração do Curso foi necessária no ano de 2021, como desdobramento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de formação em Educação Física, fomentando o debate sobre a possibilidade de o (re)construir sob uma perspectiva mais integrada.

Não é demais lembrar que, no decorrer de sua trajetória, a Educação Física perpassou diferentes concepções de formação, bem como, foi regida por diferentes leis, diretrizes e resoluções. Mais especificamente sobre essas últimas, o Quadro 1 permite tecer algumas reflexões sobre os sentidos atribuídos à essa formação ao longo do tempo.

Ano	Decreto/Resolução	Modalidade
1939	Decreto-Lei nº 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei nº 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE nº 298/1962	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução CFE nº 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE nº 215/1987 Resolução CFE nº 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE nº 58/2004 Resolução CNE nº 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE nº 584/2018 Resolução CNE nº 6/2018	Graduado em Educação Física

Quadro 1 - Normativas para a formação em Educação Física (1939 – 2018).

Fonte: Taffarel, Morschbacher, Hack e Luz (2021, p. 553).

Entre as mudanças ocorridas na configuração do campo, salientamos a divisão entre Licenciatura e Bacharelado, ocorrida no final da década de 1980, uma vez que esta promoveu mudanças significativas nos currículos dos cursos de Educação Física por todo país⁴. Nessa direção, importa enfatizar a apresentação da

e fundadora do Complexo Educacional Fazenda do Rosário em Ibirité, no final da década de 1940. Inicia-se, então, uma longa trajetória de Antipoff nessa região rural, em que muitas ações foram realizadas visando a formação de professoras/professores e o atendimento a crianças marginalizadas.

³ Posteriormente os cursos de Matemática (dezembro de 2003), Ciências Biológicas (março de 2005) e Letras (abril de 2007) foram agregados ao ISEAT. Tais cursos foram mantidos até meados de 2009 por meio do Centro de Pesquisas e Projetos Pedagógicos (CPPP), uma instituição particular conveniada à FHA. De certo modo, dando continuidade ao propósito que mobilizava Helena Antipoff e outros sujeitos, o ISEAT constituiu-se como um polo de licenciaturas, recebendo alunos e alunas de diferentes cidades, sobretudo originários de Ibirité e das cidades próximas.

⁴ Alguns estudos foram produzidos sobre o tema e teceram reflexões pertinentes sobre as consequências dessa divisão, ver Faria Junior (1989); Betti (1992); Faria Junior, Cunha Junior e Nozaki (1996), entre outros.

modalidade ‘Graduado em Educação Física’ como possibilidade de formação nas Novas Diretrizes para os Cursos Superiores de Educação Física, a partir da Resolução CNE/CES nº 6 (2018). Embora, nas orientações deste documento, a divisão entre Licenciatura e Bacharelado permaneça, a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na oferta e integralização das modalidades foi garantida, como pode ser verificado no art. 5º §3º:

A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular instrucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de tema ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas (Resolução CNE/CES nº 6, 2018).

A partir dessa autonomia, o PPC do Curso de Educação Física da UEMG-Ibirité foi elaborado no que denominamos de perspectiva de ‘formação ampliada’. Tal concepção compreende a Educação Física como um único campo de estudo e atuação, desse modo, sem a divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Ou seja, busca qualificar a formação profissional para atuar em diferentes espaços formativos “[...] nos sistemas de saúde, educacional, lazer, esportivo, e outros, exercendo a docência, tratando do objeto da cultura corporal⁵ e conferindo uma direção omnilateral à formação humana em diferentes campos de trabalho” (Taffarel & Hack, 2015, p. 557).

Nesse sentido, nosso PPC configura-se a partir de duas etapas que seguem o caminhar dos/as estudantes ao longo da formação inicial durante um período de 10 semestres (cinco anos), a saber: a Etapa Comum, que compreende o grupo de disciplinas do Núcleo Básico (Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano; Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da cultura corporal de movimento; Conhecimento instrumental e tecnológico aplicados na Educação Física; e, Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física), ofertadas nos dois primeiros anos do curso; e a Etapa Específica, a qual organiza o grupo de componentes curriculares para o aprofundamento conceitual nos campos de atuação em Educação Física escolar e não escolar. Nessa proposta, compreende-se que três núcleos formam a Etapa Específica: Núcleo Integrado; Núcleo Específico Licenciatura (Conhecimentos ligados ao contexto da Educação Física em espaços/lugares escolares); e Núcleo Específico Bacharelado (Conhecimentos ligados ao contexto da Educação Física em espaços/lugares não escolares)⁶.

Cabe ressaltar que os núcleos específicos não são ofertados de forma segmentada como se fossem distintos. Ou seja, após o núcleo comum, os componentes curriculares dos mesmos são integralizados de forma conjunta. Dessa maneira, tem-se a oferta de componentes curriculares dos diferentes núcleos dispostos em um mesmo período, como pode ser verificado no Quadro 2, que apresenta o conjunto de disciplinas que compõe o 7º período do curso:

7º período	
Práticas Esportivas 1	Integrado
Treinamento Esportivo	Integrado
Políticas Públicas de Educação	EspecíficoLicenciatura
Optativa 3	Integrado
Políticas Públicas de Lazer, Cultura e Esporte	EspecíficoBacharelado
Educação Física Escolar, adolescências e juventudes	EspecíficoLicenciatura
Projeto de Pesquisa	Integrado
ECS Escolar III	EspecíficoLicenciatura
ECS Não Escolar I	EspecíficoBacharelado

Quadro 2 - Disciplinas do 7º período do Curso de Educação Física UEMG-Ibirité.

Fonte: Elaborado a partir do PPC de 2021 do Curso de Educação Física.

Diante do exposto, nossa intenção é de que os/as estudantes possam concluir a formação em 5 anos, obtendo o título de ‘Graduado/a em Educação Física’ e com dois apostilamentos: licenciado/a e bacharel. Ressaltamos que tal perspectiva foi orientada também pelas normativas que regem o campo. No que tange ao presente texto, alinhados a essa ‘formação ampliada’, voltamos nossos olhares para o ECS e de seus desdobramentos durante o percurso na graduação em Educação Física.

⁵ Cientes das divergências e congruências conceituais entre o que propõem diferentes autores/as nos alinhamos na perspectiva de que o objeto específico de que trata o campo da Educação Física é a cultura corporal de movimento.

⁶ Os termos utilizados na estruturação da proposta seguem as orientações das DCN’s quanto à necessidade de garantir as duas habilitações.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Pensar o ECS na formação inicial dos novos sujeitos encarregados de atuar nos diferentes espaços/lugares que engendram o campo da Educação Física não é uma tarefa fácil; pelo contrário, torna-se uma ação desafiadora e complexa, que exige cuidado e estudo. Nesse caminho, ressaltamos a importância de conhecermos a legislação que orienta as direções e os sentidos que podem ser estabelecidos ao longo desse processo, impactando nas decisões que permeiam o curso de Educação Física e, principalmente, seus componentes curriculares. Assim, de maneira a auxiliar nossas escolhas frente à proposta que confeccionamos para o Curso de Educação Física da UEMG-Ibirité, apresentamos, de forma geral, a legislação que orienta o ECS no presente curso.

Vale ressaltar que a discussão do ECS na formação em Educação Física se constitui como temática que vem ganhando destaque nos discursos políticos e acadêmicos no Brasil desde o final do século XX e que se perpetua até os dias de hoje. A exemplo, podemos ressaltar a Resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação (CFE) a qual estipulou a oferta de uma formação universitária sem a necessidade de se atender um currículo mínimo, acarretando mudanças curriculares, a começar pela possibilidade de escolha de uma habilitação, bem como a orientação de uma estrutura de ECS com duração mínima de um semestre letivo (Silva Júnior, Flores, Bisconsini, Anversa, & Oliveira, 2016). É lógico que muitas mudanças aconteceram ao longo dos anos, em especial após publicações de diferentes leis, resoluções e diretrizes que nortearam/norteiam novas configurações nos currículos dos cursos de Educação Física e, consequentemente, na organização dos estágios. Assim, entendendo esse processo histórico, como também, considerando a necessidade de se atentar a tais documentos, destacamos na sequência a legislação em vigor que constitui o ‘fazer/saber’ do ECS.

Como primeiro documento, destacamos a Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, 1996), a qual apresentou mudanças relevantes em termos estruturais no contexto educacional, impactando também o entendimento do ECS. Dentre estas, elencamos, sobretudo: “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (art. 61, § I); a garantia de que a “[...] formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino” (art. 65); assim como, “[...] os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (art. 82).

Nota-se que a LDBEN ressalta a necessidade das instituições formadoras em superar os modelos desarticulados entre teoria e prática, valorizando a qualidade da formação dos/das futuros/futuras trabalhadores/as, dando-lhes condições para exercer a sua formação inicial de forma articulada com o contexto de atuação profissional (Andrade & Resende, 2010). Apesar de a LDBEN nº 9.394/1996 não aprofundar elementos específicos sobre o ECS e a sua relação com a Educação Física, acreditamos que essa Lei possibilita pensar os pontos a serem contemplados na rotina dos níveis de ensino da educação escolar brasileira, na tentativa de entender o papel de seus agentes (professores/as, alunos/as, comunidade e outros) e das estruturas que comportam e participam das ações, levantando questões pertinentes às discussões aqui propostas, sobretudo em relação à prática de ensino, organização dos estágios e formação inicial em nível de graduação.

Outra norma importante aqui apresentada é a Lei nº 11.788 (2008), a qual dispõe sobre o estágio de estudantes. De acordo com a Lei, o estágio é entendido como ato educativo aos/às futuros/as trabalhadores/as, os/as quais precisam ser orientados/as por um/uma docente da Instituição de Ensino Superior e supervisionados/as por um/uma responsável do espaço/lugar de estágio em todas as atividades realizadas, desde o planejamento, desenvolvimento até a avaliação. Vale destacar que o documento determina a necessidade de o estágio ser um componente do PPC, podendo ocorrer na forma obrigatória e não obrigatória.

Na referida Lei, destaca-se que cabe à IES celebrar o termo de compromisso com o/a discente e a parte concedente; indicar o/a professor/a orientador/a, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades, bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas. Já à parte concedente cabe ofertar instalações adequadas para que o/a estagiário/a desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um/uma funcionário/a de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários/as; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do/da aluno/a; e enviar relatório das atividades do/da estagiário/a. Segundo Souza Neto, Benites, Iaochite, & Borges (2012), este documento é considerado um avanço, pois normatiza, organiza e dá amparo legal às questões referentes ao ECS, desde as obrigações das universidades, das partes concedentes e do/da estagiário/a. Nessa direção, tal organização no contexto burocrático, pode possibilitar uma intervenção mais coerente, coesa e adequada no contexto pedagógico, em especial nos espaços de atuação da Educação Física (escolar ou não escolar), uma vez que estes apresentam uma configuração peculiar devido suas instalações para a intervenção, seus materiais pedagógicos específicos e sua dinâmica de ação interventiva (Silva Júnior et al., 2016).

Como principal legislação vigente para os cursos de Educação Física no Brasil, ressaltamos a Resolução CNE/CES nº 06 (2018), a qual entendemos que se configura como um documento frágil e incoerente, mas que precisa obrigatoriamente ser considerado nesse processo. De maneira geral, a presente Resolução institui as

DCN's do curso de graduação em Educação Física, de modo a orientar as IES na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos.

A referida Resolução caracteriza a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção profissional, sendo o objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (art. 3º).

O documento explicita sua premissa de conferir autonomia ao/à discente, para que este/a tenha condições de um contínuo aperfeiçoamento, utilizando-se de variadas formas de aprendizado. É suscitada, também, a necessidade de articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requeridas do/da egresso/a para o futuro exercício da profissão. A Resolução aponta ainda princípios que devem nortear a formação inicial e continuada no Brasil, como uma sólida formação teórica/interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo/interdisciplinar, compromisso social e valorização do/da trabalhador/a, gestão democrática e avaliação/regulação dos cursos de formação.

Ao tratar do ECS, elemento obrigatório na formação dos/das trabalhadores/as de Educação Física, define que o mesmo deve corresponder a 20% das horas adotadas pelo curso para cada habilitação, ou seja, 640 (seiscentas e quarenta) horas, das 3.200 (três mil e duzentas) horas referenciais que constituem a carga horária total de cada habilitação. Sobre as características que compõem esse componente, nota-se que o ECS precisa corresponder ao aprendizado em ambiente de prática real, considerando as políticas institucionais de aproximação a ambientes profissionais e as políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências; precisa expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso; e, os/as estagiários/as devem ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do PPC e do Projeto Institucional.

Para atender às demandas estabelecidas para o ECS, em especial as ações que correspondem às atribuições dos/das discentes e trabalhadores/as que estão vinculados a este componente curricular, ressaltamos a normativa da UEMG, a Resolução nº 234/2018 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) (2018), que nos orienta sobre alguns elementos para pensar a estrutura e oferta como disciplina. Elencamos alguns como: a) fica atribuído exclusivamente ao/a discente o cumprimento da carga horária prevista no PPC para disciplinas de ECS; b) as atividades de supervisor/a de ECS, para as atividades de estágio, são realizadas por docentes da instituição, com formação na área do curso em que são exigidas, responsável pelo planejamento da atividade, interlocução com o órgão ou entidade que oferece o estágio e pela avaliação do/da discente, em colaboração com o/a orientador/a; c) o/a supervisor/a de estágio precisa ser profissional com vínculo com a Universidade, com formação na área do curso, que orienta, presencial e diretamente o/a discente, no local onde se realiza o estágio, durante toda a execução das atividades profissionais naquela instituição, responsabilizando-se pelas mesmas; d) nos casos específicos previstos nos PPCs, o discente poderá ser orientado por profissional sem vínculo com a Universidade, sob a supervisão acadêmica definida pelo Colegiado do Curso, desde que haja convênio próprio entre a Universidade e a Instituição em que se realizem as atividades de estágio; e, e) os encargos didáticos correspondentes à supervisão de estágio são calculados, respeitando as especificidades de cada Unidade e as definições do PPC, caso exijam acompanhamento presencial de docente, durante a totalidade ou parte de sua execução e correspondem a até 4 (quatro) horas semanais de encargos didáticos atribuídos ao/a docente responsável por grupos de, no mínimo, 20 discentes (em casos especiais previstos nos PPCs ou por deliberação dos Colegiados de Curso, o/a docente orientador/a poderá ser responsável por número de discentes inferior ao previsto).

Para além destes documentos, também consideramos, com ressalvas e entendendo o retrocesso que este se constitui para a formação⁷, a Resolução CNE/CP nº 2 (2019), em especial, para pensar as ações ligadas à área escolar e, consequentemente, o ECS na área. A presente Resolução define as DCN's 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). Estas DCN's se assentam como uma forma de alinhamento entre formação docente e Educação Básica, ao modo que estabelece as diretrizes formativas de futuros/as professores/as aos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já implantada na Educação Básica. Vale destacar que a resolução nos apresenta três grupos, Grupo I (destinado aos conhecimentos de base comum), Grupo II (destinado aos conhecimentos específicos de cada área) e Grupo III (destinado a experiências de prática pedagógica), que devem ser considerados na distribuição da carga horária total dos cursos de licenciatura.

Para nossa discussão, consideramos os direcionamentos preconizados pela Resolução acerca do Grupo III. Este grupo corresponde à carga horária de 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, que deve ser articulada

⁷ Não cabe neste texto discutir com mais vagar as críticas ao referido documento, no entanto, intentamos demonstrar como, em diálogo com ele, produzimos uma proposta que consideramos assegurar condições para uma formação mais humana.

desde o primeiro ano do curso, destacando a divisão em 400 (quatrocentas) horas de ECS, em situação real de trabalho em escola e 400 (quatrocentas) horas de prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Fica evidenciada a necessidade das 400 horas de ECS, que precisam ser realizadas com contato direto com as instituições escolares, podendo ser efetivadas nas diferentes etapas da Educação Básica e nas Modalidades de Educação.

Nota-se que há uma diferença em termos de carga horária de ECS entre as DCN's das Licenciaturas e as DCN's da Educação Física. No entanto, tal indicativo não se configura como um problema, uma vez que os cursos de Educação Física precisam atender às Diretrizes próprias da área, isto é, assumir uma carga horária maior de ECS escolar (640 horas) do que nos orienta a BNC-Formação. Nesse sentido, considerando todas essas legislações, com suas fragilidades e potencialidades, bem como nossas experiências e estudos sobre o estágio na formação inicial, apresentamos, na sequência, a estrutura que construímos para o 'fazer/saber' de todos/as os/as agentes que produzem o ECS nos diferentes espaços/lugares de atuação que tecem o campo da Educação Física.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS ECS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEMG-IBIRITÉ

Os ECS, juntamente com outros saberes e práticas, compõem uma formação almejada. No caso da Instituição em tela, essa formação é orientada pela compreensão de que a cultura corporal de movimento se constitui de manifestações culturais (re)produzidas e (re)criadas ao longo do tempo por diferentes sujeitos que, ao movimentarem-se, conferem diferentes sentidos e significados às práticas (Bracht, 1997). Nessa direção, reconhecê-las como produções socioculturais demanda da/do trabalhadora/or uma (re)configuração do seu lugar no processo ensino-aprendizagem assim como de seus alunos/as. Ambos são portadores/as de bagagens de saberes acerca de cada prática corporal, construídos a partir de sua formação formal, não formal e informal que, no momento da aula/atuação, são colocados em ação. Conforme salienta Lima (2019, p. 273): "Seja no ensino formal, não formal e informal os princípios de justiça social estão presentes e manifestam-se de diversas maneiras, na medida em que o indivíduo (ser social) toma consciência de seu pertencimento, o exercício da cidadania se fortalece".

Lecionar/atuar na perspectiva da cultura corporal de movimento demanda que a/o trabalhador/a reconheça seu papel de observador/a, mediador/a e protagonista no processo de produção do conhecimento dos/das discentes do Curso a respeito das práticas e, consequentemente, os/as reconheça como produtores/as de cultura. Acreditamos que, nesta perspectiva, o cumprimento da carga horária do estágio possibilita aos/as alunos/as alternativas que consolidem esse tempo/lugar no processo de formação inicial dos/das trabalhadores/as por meio do oferecimento de experiências no trato pedagógico que potencializam o desenvolvimento das habilidades e competências reconhecidas como fundamentais para o exercício da docência/atuação em Educação Física.

Pérez Gómez (1996) oferece algumas contribuições a respeito da experiência de formação de professoras/professores. O autor nos chama a atenção para a centralidade que as práticas ou o fazer pedagógico deveriam ocupar no processo de formação/atuação docente. A proposta que elaboramos coletivamente tem por objetivo estabelecer uma aproximação qualitativa entre a realidade e a simulação do fazer pedagógico do/da professor/a de Educação Física. Acreditamos que as experiências no campo do estágio são um investimento no processo de formação de professoras/professores reflexivos/os, pois, os diferentes contextos/espaços de atuação se constituem como lugares de aprendizagem e de construção do pensamento prático (Pérez Gómez, 1996). Tal entendimento nos impulsionou a mobilizar conceitos e noções, no exercício de estabelecer princípios balizadores para a proposta de ECS que formulamos.

Dentre eles, temos o 'pensamento prático', que segundo Pérez Gómez (1996), a partir dos estudos de Donald Schön, constitui-se na definição de três conceitos diferentes que integram este tipo de pensamento. São eles: o conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação; e sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, o ECS como prática encontra-se num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula/atuação e dos contextos/espaços de atuação, com suas características de incerteza, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o sujeito em formação das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o/a trabalhador/a em formação observa, analisa, atua e reflete sobre suas ações (Pérez Gómez, 1996).

Outra noção, que nos é muito cara, é a de *experiência*, muito bem desenvolvida e problematizada por Larrosa (2002, 2021), como possibilidade de transformar o que sabemos sobre os contextos de atuação, bem como transformar a nós mesmos. Nesse sentido, a experiência como um princípio orientador do ECS, convida a compreender o campo de intervenção para além dos pares ciência/técnica, teoria/prática. Larrosa (2002) nos convida a ler e atuar orientados/as também pelo par 'experiência/sentido'. Para esse autor, a experiência é aquilo que nos toca, nos tomba, nos afeta. Ao mobilizarmos esse conceito, estamos reafirmando o lugar da autoria, da inventividade, das 'artesanias', cruciais ao fazer docente/profissional.

Nessa direção, partindo do pressuposto de que a formação de trabalhadores/as da Educação Física é composta por vasto campo de conhecimentos, saberes, crenças, valores - pessoais e profissionais - a *práxis* pedagógica fica

atrelada às experiências adquiridas em diferentes momentos da trajetória formativa e que aquilo que se apresenta como realidade para a intervenção. Assim, práticas formativas como a do ECS, em diferentes espaços e contextos, devem levar em consideração, não só esses saberes apreendidos nas trajetórias pessoais e profissionais, mas também incorporar as demandas da sociedade de forma a contribuir para a emancipação pessoal e coletiva. Diante do exposto, a proposta construída se opõe a uma concepção fragmentada deste processo e propõe ações integradas entre os diferentes docentes da instituição formadora, bem como entre esta e os campos de estágio. Tal perspectiva demanda um envolvimento estreito e respeitoso entre os diferentes sujeitos que ocupam os diversos espaços/contextos em que os ECS se realizarão.

Dentre as demandas e adequações necessárias ao novo currículo forjado em 2021, foram elaborados três grupos de estágios: Estágio Curricular Supervisionado Escolar; Estágio Curricular Supervisionado Não Escolar, e Estágio Curricular Supervisionado Integrado. Cada grupo possui suas especificidades e ênfases, de acordo com os possíveis campos de atuação que poderão ser ocupados por esses/as trabalhadores/as em formação.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ESCOLAR

A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a Modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade não é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado (López, Masschelein, & Simons, 2021, p. 187).

Nosso entendimento de ECS Escolar é de que se constitui como um tempo/lugar de aprendizagem no qual a professora e o professor em formação passam a integrar (provisoriamente) escolas de Educação Básica, realizando um conjunto de atividades para apreender a prática do ensino de Educação Física, em situação de vivência do exercício profissional. É, desse modo, uma atividade articuladora que permite o adensamento da formação por meio da prática docente, proporcionando ao/à estudante a oportunidade de mobilizar conhecimentos, saberes e competências, abordados e desenvolvidos ao longo de sua formação acadêmica, sob a orientação de professoras/es desta instituição formadora, a UEMG, e docentes supervisores/as da escola-campo de estágio.

Partilhamos o entendimento de Dayrell (1999) de que a escola é lugar de encontro, conflito e vínculo afetivo; espaço, portanto, do imprevisto, do envolvimento humano e da afetividade. É um espaço sociocultural, como assegura o autor. Nessa perspectiva, é na escola que a relação professor/aluno acontece, “[...] no sentido de que, deliberadamente ou não, em seus encontros e desencontros, professores e estudantes aprendem” (Teixeira, 1999, p. 187). Tais argumentos permitem afirmar que o cotidiano da escola é terreno de possibilidades e escolhas. O que requer muito cuidado no fazer pedagógico, pois nada está dado como fato consumado, é preciso estabelecer metas, estratégias, planos, nos quais esteja assegurado o direito dos/das alunos/as da Escola Básica serem eles mesmos em uma educação com qualidade social.

O ECS Escolar se confirma como tempo/lugar de apreender as diversas realidades das instituições de ensino, momento propício para reconhecer as pluralidades. Desse modo, torna-se importante compreender que cada escola possui singularidades nas relações existentes entre as pessoas e os saberes. Nesse novo contexto, a escola passa a ser vista como local de produção cultural, no qual se confrontam diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em constante diálogo e disputa. Importa destacar a relevância de interpretar a instituição escolar mobilizando o conceito de cultura. Ao ser considerada como lugar de circulação, apropriação e produção cultural, os sujeitos que a ocupam – em diferentes tempos e funções – também são reconhecidos em suas múltiplas dimensões e determinações, nas suas possibilidades de ler e dar sentido ao mundo, naquilo que os constituem, que informam sobre suas experiências. Por isso, torna-se fundamental construir a formação de professoras/es baseada na noção de cultura como uma das dimensões estruturantes da educação escolar.

Destarte, torna-se importante que o ECS Escolar, em conjunto com as disciplinas correlatas⁸, possibilite reflexões sobre a autoria docente, instigando a compreender o papel de cada sujeito do cotidiano escolar na elaboração de documentos e projetos coletivos, capazes de orientar e fazer cumprir o papel social da escola. Dessa forma, autoria, autonomia e autenticidade são elementos a serem debatidos e promovidos nos cursos de formação de professores/as. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Mobilizados/as por estes princípios, reconhecemos os/as professores/as em formação como protagonistas deste processo, bem como destacamos a necessidade de uma relação mais harmônica entre a ‘comunidade de formadores’ e a ‘comunidade de professores’ (Nóvoa, 2009).

⁸ A organização dos ECS e das disciplinas correlatas será explicitada no próximo tópico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO ESCOLAR

Foi partindo de princípios que guardam intrínseca relação com o ECS Escolar que este grupo de estágios foi engendrado. Os eixos Saúde, Lazer e Cultura, Educação e Esporte foram também tomados como norteadores de nossa concepção de formação em Educação Física a partir de uma perspectiva contra hegemônica. Entendemos que alguns currículos de formação na área optaram por uma concepção unilateral/reducionista de corpo e saúde em que os aspectos relacionados à performance, ao alto rendimento e à promoção da saúde se baseiam prioritariamente em perspectivas biológicas, fragilizando os diálogos com outros campos dos saberes e uma concepção menos alargada do corpo em interface com a Educação Física.

Reconhecendo a legitimidade de tais propostas e na tentativa de contribuir para a constituição de um currículo democrático, compreendemos que a saúde, assim como o lazer, a cultura, a educação e o esporte são direitos sociais garantidos constitucionalmente e que por isso devem ser contemplados na formação em Educação Física. Assim, para além dos aspectos biológicos, entendemos que a formação deve dialogar também com as dimensões sociais, históricas, psicológicas e culturais.

Nessa direção, destacamos que nesse projeto a saúde é compreendida em um sentido amplo, que se difere do discurso medicalizante reduzido aos aspectos biológicos. Entendemos que fatores sociais como acesso à alimentação, transporte, moradia, lazer, educação, saneamento básico, dentre outros, são determinantes para a promoção da saúde, como aponta Westphal (2012, p. 635)

[...] a Promoção da Saúde, concepções e significados levam os profissionais envolvidos com este campo teórico e de práticas, a enfatizar a determinação social, econômica e ambiental, mais do que puramente biológica ou mental da saúde. Os determinantes da saúde são as condições biológicas, econômicas, políticas e sociais que influenciam a saúde dos indivíduos e comunidades.

Salientamos também, que a concepção de lazer que norteia a presente proposta o compreende como uma dimensão da cultura, assim como uma necessidade humana e um direito social (Gomes, 2014). Portanto, o lazer, como um dos princípios formadores, vai além do entretenimento. Destacando-se por meio de características pedagógicas, ou seja, o lazer pode proporcionar não só o divertimento e o descanso, como também o desenvolvimento pessoal e social (Dumazedier, 1976). Dessa forma, corroboramos com a ideia do duplo processo educativo do lazer que se baseia no seu entendimento como veículo e como objeto de educação (Marcellino, 1987).

Em relação aos saberes do Esporte, destacamos o entendimento do mesmo enquanto fenômeno social que se articula com diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a história, o direito, a comunicação, a economia, a educação, dentre outras. Além disso, compreendemos o Esporte como uma dimensão da cultura e por isso sua produção está orientada por diversas visões de mundo. Paralelamente, o Esporte dialoga com as questões de gênero, sexualidade, raça, religião, mídia, política, drogas, economia e classe social. Tais relações apresentam diferentes possibilidades de pensá-lo e vivenciá-lo como um dos componentes da formação humana.

Portanto, esse grupo de ECS, que desenvolvemos coletivamente, visa contemplar também os campos não escolares da Educação Física, dando ênfase àqueles relacionados às políticas públicas de Saúde, Lazer e Esporte, bem como, às políticas públicas de Cultura e Educação. Acreditamos que assim estamos contribuindo com a formação de trabalhadores/as capazes de intervir democraticamente na sociedade, de forma a garantir os direitos sociais conquistados, principalmente aqueles que dialogam com o campo da Educação Física.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO INTEGRADO

Para além desses dois grupos de estágios, pensando de maneira mais alargada as possibilidades de atuação dos/das trabalhadores/as em formação, refletimos sobre a necessidade de ampliar a concepção do que seria um campo de estágio. Tal exercício guarda relação com nosso entendimento e reconhecimento das diversidades que atravessam variados fatores, tais como a origem familiar, os ritos identitários, as escolhas afetivas, as condições de moradia, entre outros. Diversidade que costumeiramente é ignorada, silenciada e marginalizada.

No que tange especificamente às questões da Educação Física, reforçamos que as sociedades capitalistas tendem a produzir um padrão elitista de corpo e comportamento. A busca por um padrão a ser alcançado ou seguido, exclui todos e todas que não possuem aquele formato considerado exemplar ou 'normal', que no caso da estrutura social brasileira, é o homem, detentor dos meios de produção, branco, heterossexual, cristão [...] Sendo assim, as ciências sociais e humanas forjaram um termo para identificar grupos que estão à margem desse padrão, e, por consequência, alienados dos mecanismos de poder da sociedade.

Independente das polêmicas epistemológicas, adotamos na proposta formulada o termo 'Minorias Sociais', por acreditar que mesmo com seus limites é o que melhor designa grupos que por terem acesso precário aos mecanismos de poder sofrem interferência em suas formas de viver. Elas são compostas pelos grupos da classe

trabalhadora, mulheres, negros e negras, povos originários, ciganos, comunidade LGBTQIA+⁹. Além disso, estão à margem do poder as comunidades ribeirinhas, periféricas, a de pequeno(a)s agricultore(a)s, quilombolas, e as pessoas com deficiência, entre outros. Não sem surpresa, esses grupos, ao longo da história, se organizaram para lutar pelos seus direitos, e pautar na sociedade uma atenção às necessidades específicas de cada grupamento e de caminharmos para uma estrutura social mais justa e mais fraterna. Entre esses direitos estão o acesso à saúde, às práticas corporais, lazer, educação, que se configuram como áreas de atuação da Educação Física. Importante destacar que essas pessoas, por mais que a sociedade tente inviabilizá-las, compõem a maioria numérica da população. E, ainda que não tenham acesso às práticas corporais hegemônicas, produzem formas próprias de uso/saber do corpo.

Desse modo, na perspectiva de formação que idealizamos, achamos coerente que os/as trabalhadores/as em Educação Física tivessem a oportunidade de (re)conhecer esses diferentes espaços e sujeitos, que pudessem expandir seu entendimento sobre as formas de organização social e que, nesse movimento, desenvolvessem sensibilidades e empatias.

DA ORGANIZAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO ECS

O ECS do curso de Educação Física da UEMG-Ibirité possui uma carga horária total de 1.140 horas, passando pelo 5º até o 10º período (Quadro 3).

	LICENCIATURA Carga Horária Total: 660 h	BACHARELADO Carga Horária Total: 660 h
Período	Estágio Supervisionado Escolar	Estágio Supervisionado Não Escolar
5º	Estágio Supervisionado Escolar I – ‘Educação Física e Organização Escolar’ - 120 h Disciplina Correlata: Educação Física e Organização Escolar	-----
6º	Estágio Supervisionado Escolar II – ‘Educação Física Escolar e Infâncias’ 120 h Disciplina Correlata: Educação Física Escolar e Infâncias	-----
7º	Estágio Supervisionado Escolar III – ‘Educação Física Escolar, Adolescências e Juventudes’ 120h Disciplina Correlata: Educação Física Escolar Adolescências e Juventudes	Estágio Supervisionado Não Escolar I – ‘Políticas Públicas de Lazer, cultura e Esporte’- 150 h Disciplina Correlata: Políticas Públicas de Lazer, Cultura e Esporte
8º	Estágio Supervisionado Escolar IV – ‘Educação Física Escolar, Jovens, Adultos e Idosos’ - 120 h Disciplina Correlata: Educação Física Escolar, Jovens, Adultos e Idosos	Estágio Supervisionado Não Escolar II – ‘Métodos e Processos de Treinamento de Práticas Corporais’ 150 h Disciplina Correlata: Métodos e Processos de Treinamento de Práticas Corporais

⁹ A sigla LGBTQIA+ representa, respectivamente, os grupos de Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros e Travestis; pessoas *Queer*; Intersexuais e Assexuais. O símbolo ‘+’ representa outros grupos que também rompem com o modelo heterocisnormativo. Vale lembrar, que no decorrer da história a sigla sofreu e ainda sofre alterações, como por exemplo: GLS, LGBT; LGBTQIANP+, dentre outras. Portanto, é de nosso conhecimento que existem variações que buscam representar outros grupos, no entanto, adotamos a sigla que é utilizada no PPC do curso em questão.

9º	-----	Estágio Supervisionado Não Escolar III – ‘Saúde Coletiva’ - 180 h Disciplina Correlata: Atenção Primária à Saúde
10º	Estágio Supervisionado INTEGRADO– ‘Educação Física, Minorias sociais e Inclusão’ - 180 h Disciplina Correlata: Educação Física, Minorias Sociais e Inclusão	

Quadro 3 - organização do ECS curso de Educação Física UEMG-Unidade Ibirité.

Fonte: Os/as autores/as.

É importante destacar que cada etapa do ECS é acompanhada de uma disciplina correlata (Quadro 3), que permite fundamentar e compreender o contexto de cada espaço, bem como se caracteriza como mais um tempo/lugar de reflexões e trocas de experiências.

Já no que concerne ao processo de acompanhamento e avaliação dos estágios, destacamos que são pautados pela construção de narrativas amparadas pelo caderno de docência e pelo caderno de campo¹⁰. Credenciamos a elaboração de pequenas narrativas como possibilidade de descrever a realidade profissional observada, bem como de tecer sobre ela reflexões e críticas alicerçadas em uma dimensão ética e balizadas pela noção de experiência. Conforme assinala Chauí (2008), no exercício da ética os sujeitos se reconhecem e se tratam como tal, se responsabilizam por suas ações, excluindo atitudes de violência e se pautando pelo respeito mútuo. Por sua vez, Larrosa (2002, p. 21) pondera a experiência como “[...] aquilo que nos toca [...]”; o sujeito da experiência como aquele que se coloca “[...] como território de passagem, algo como uma superfície sensível [...]”, permitindo-se ser afetado por aquilo que o tocou; e o saber da experiência, como o que se adquiri no modo como se formula respostas para o que lhe acontece ao longo de seu percurso de vida, ao modo como se atribui sentido ao que lhe acontece. Nessa direção, no estímulo à escrita destas pequenas narrativas, importa considerar que as palavras produzem sentido, criam realidades; que por meio delas somos capazes de construir coisas e sermos construídos por elas (Larrosa, 2002).

Tal processo será ainda potencializado por meio da partilha dessas narrativas entre os estudantes, que permitirão compreender que, apesar de singulares, as experiências possuem dimensões educativas e coletivas. Benjamin (1993) pondera que a possibilidade narrativa se relaciona intrinsecamente com as experiências comunicáveis, capazes de serem partilhadas, e que, nesta perspectiva, o narrador seria capaz de dar conselhos. Nos lugares/tempos dos estágios, o compartilhamento destas narrativas fomentará momentos de debates e reflexões sobre as interpretações produzidas; possibilitará, ainda, que os discentes tomem para si o papel de ‘produtores de sua formação’, compreendendo ser este um processo que integra ‘investigação’ e ‘práticas educativas’ (Nóvoa, 1992).

Ainda como parte integrante do acompanhamento e avaliação dos ECS, escolhemos o caderno de docência/campo. Este possui pelo menos duas características: a primeira é de registro imediato, no formato de esboço, cuja intenção é anotar impressões, sensações, questões, dúvidas, incômodos e observações de forma mais esquemática para serem desenvolvidas em outro momento. A segunda é justamente uma reflexão mais densa sobre o ‘que nos passa’ (Larrosa, 2002). A prática pedagógica/profissional não é exclusivamente determinada por referências teóricas, mas elas são imprescindíveis para cotejarmos nossa ação como trabalhador/a (ainda que em formação). Por isso, ler e dialogar com autores/as, tendo o cotidiano como ponto de partida, é fundamental. Será importante também para se reconhecer como autor/a dessa prática se implicando com seus desdobramentos.

DESLUMBRANDO UM DEVER FORMATIVO: REFLEXÕES A PARTIR DO ECS VIVIDO

A proposta de ECS, que apresentamos nesse texto, foi constituída a partir de um curso de licenciatura em Educação Física, logo, são nos estudos sobre educação escolar e nas experiências provenientes das presenças nas escolas que foram construídos os princípios norteadores da proposta. Apontamos que não se trata de um limite, mas, de uma inspiração que vislumbra um dever formativo. Apostamos que, pela relação orgânica com os campos de atuação, novas questões vão emergir, gerando ajustes, revisões e exigindo uma expansão da formação.

¹⁰ Destacamos que o termo caderno de docência é utilizado para o ECS Escolar e o termo caderno de campo para o ECS Não Escolar e o ECS Integrado.

Formar trabalhadores/as conectados/as com os campos de atuação é um dos desafios. Se usarmos como exemplo o ECS escolar¹¹, diríamos que a intenção é que as/os estudantes estejam imersas/os no terreno profissional investindo em suas formações (Nóvoa, 2019). Encorajar as/os estudantes a construir uma fluidez sobre os campos de atuação, reconhecendo suas minúcias, estabelecendo olhares de estranhamento para os lugares. Para tanto, o desafio é romper com uma lógica que polariza a relação entre universidade e campos de atuação. Essa dualidade é tratada por Nóvoa (2019) ao escrever sobre a formação de professores/as, e, parece potente para imprimir reflexões sobre outros fazeres. Segundo ele,

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a essa oposição inútil e improdutivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (Nóvoa, 2019, p. 7).

Quais são as intenções das disciplinas de estágio? Uma das intenções é que o terreno profissional seja tempo/lugar para problematizar a formação acadêmica. Dito isso, um grande desafio é fazer com que os/as estudantes consigam se apropriar das experiências de estágio, tornando-as objetos de investigação, por exemplo, nos trabalhos de conclusão de curso e ensaiando modos de *fazer-se* como investigadores/as de sua própria prática.

As experiências nos campos de estágio complexificam os aparatos teórico conceituais tratados nas disciplinas, pois são as oportunidades nas quais os/as trabalhadores/as em formação encontram-se com as instituições profissionais sendo produzidas cotidianamente. A intenção é que a concepção esteja vinculada à execução. No que tange à especificidade da Educação Física na escola, por exemplo, trata-se de uma oportunidade para compreender e problematizar o ensino das práticas corporais, considerando aquilo que é próprio 'da' escola. Ou seja, os contatos com os/as professores/as supervisores/as no campo de estágio têm a possibilidade de acompanhar as tratativas para construção das transformações didático-pedagógicas necessárias para a tematização das práticas corporais (Vago, 1996; Kunz, 2003).

Outro desafio é conseguir estabelecer relações com os/as professores(as)/ profissionais/ trabalhadores/as que realizem práticas de investimento pedagógico e que tenham desejos de investir em formação continuada. Se mais uma vez mobilizarmos o ECS Escolar como ponto de partida, um princípio é garantir essa formação de redes de cooperação e colaboração profissional com professores/as da Educação Básica, a partir do investimento na articulação de teias de apoio mútuo. Assim, universidade e campos de atuação se constituem dialeticamente. Sairíamos de um lugar no qual a universidade não oferta nenhuma contrapartida ao insistir em uma perspectiva de investigação 'sobre' os/as trabalhadores/as da Educação Física, para outro propósito, no qual as investigações seriam construídas 'com' os/as trabalhadores/as e 'pelos/as' trabalhadores/as. Fortalecer os ECS pode significar, então, a universidade como lugar de acolhimento, um

Uma problemática que nos atravessou na escrita dessa proposta foi encontrar lugar para o qual possamos retornar com tranquilidade e segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este currículo escrito é uma resposta às questões que o currículo anterior nos colocou. É um projeto imaginado, sonhado para a formação, anunciando princípios que pretendem mobilizar os sujeitos. É o 'terreno elevado' que torna público e visível as racionalidades e as retóricas escolhidas (Goodson, 1997). Todavia, o currículo vivido aponta outros caminhos, que incessantemente pleiteiam mudanças. Parece-nos que um dos maiores desafios é conseguir que as/os estudantes se engajem no ECS. A adesão dos sujeitos depende em grande escala de uma motivação subjetiva. O que é que eles/as fazem com isso? Nossa intenção é que tenham condições éticas e epistêmicas de produção do mundo comum (Arendt, 2012), ou seja, tornem-se trabalhadores/as capazes

¹¹ Como exposto anteriormente, ressaltamos as reflexões sobre o ECS como ponto de partida para a escrita da proposta de maneira geral. Destarte, celebramos as especificidades de cada campo de atuação e apostamos na relação entre universidade e terrenos profissionais para a produção de uma formação coerente com as demandas de cada um desses campos.

de (re)construir o espaço da política no qual se estabeleçam relações entre homens (e mulheres) livres ao contrário das relações entre dominadores/as e dominados/as.

nas legislações brechas que possibilitassem conceber um curso e dentro dele um ECS que fizessem jus à formação que almejamos (formação ampliada). Mesmo não sendo contemplada em sua plenitude, acreditamos que, nas entrelinhas do prescrito no campo legal, conseguimos intercambiar e negociar interesses, consolidando uma concepção de formação/atuação no campo da Educação Física em uma perspectiva mais humana.

REFERÊNCIAS

- Andrade, R., & Resende, M. (2010). Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, 1(2), 230-252.
- Arendt, H. (2012). *Origens do totalitarismo* (Roberto Raposo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Benjamin, W. (1993). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Obras escolhidas* (Vol. 1). São Paulo, SP: Brasiliense.
- BETTI, M. (1992). "Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê?". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287.
- Bracht, V. (1997). Educação física: conhecimento e especificidade. In E. S. Sousa, T. M. Vago (Orgs.), *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais* (p. 13-24). Belo Horizonte, MG: Cultura.
- Buriolla, M. (2009). *O estágio supervisionado* (6a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Chauí, M. (2008). Cultura e democracia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(1).
- Dayrell, J. (1999). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (p. 136). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Dumazedier, J. (1976). *Lazer e cultura popular*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Faria Junior, A. G.. Licenciatura e bacharelato: uma abordagem perspectiva/projetiva. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 11, n.1, p. 48-53, 1989.
- Faria Junior, A. G.; Cunha Junior, C. F.; Nozaki, H. T.. O velho problema da regulamentação da profissão - contribuições críticas à sua discussão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 17, n.3, p. 266-272, 1996.
- Gomes, C. L. (2014). Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 3-20.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo* (Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa). Lisboa, PT: Educa.
- Kunz, E. (2003). *Transformação didático-pedagógica do esporte* (5a ed.). Ijuí, RS: Unijuí.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Larrosa, J. (2021). *Tremores: escritos sobre experiência* (1a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. (2008). *Diário Oficial da União*.
- Lima, E. I. (2019). O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *Revista Pegada*, 20(1), 270-286.

- Lopez, M., Masschelein, J., & Simons, M. (2021). Skholé e igualdade. In J. Larrosa (Org.), *Elogio da escola* (1a ed., p. 177-193). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Marcellino, N. C. (1987). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (p. 13-33). Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, PT: Educa.
- Pérez Gómez, A. (1996). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (p. 93-114). Lisboa, PT: Nova Enciclopédia.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (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. *Diário Oficial da União*. Seção 1.
- Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. (2018). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1.
- Resolução COEPE/UEMG nº 234, de 23 de novembro de 2018. (2018). Dispõe sobre o Cálculo de Encargos Didáticos e sua atribuição aos ocupantes do cargo de Professor de Educação Superior – PES da UEMG, bem como aos Professores Designados da Instituição. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Caderno 1.
- Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. (1987). Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).
- Silva Júnior, A. P., Flores, P. P., Bisconsini, C. R., Anversa, A. L. B., & Oliveira, A. A. B. (2016). Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. *Pensar a Prática*, 19(1).
- Souza Neto, S., Benites, L. C., Iaochite, R. T., & Borges, C. (2012). O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In J. V. Nascimento, & G. O. Farias (Orgs.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção* (113-140). Florianópolis, SC: Ed. da Udesc.
- Taffarel, C. N., & Hack, C. (2015). *Dossiê Licenciatura em Educação Física com caráter ampliado: Fórum, Marco Legal e a Produção Científica. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.
- Taffarel, C. N., Morschbacher, M., Hack, C., & Luz, S. F. (2021). Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR. *Revista da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação*, 32(6), 542-563
- Teixeira, I. C. (1999). Os professores como sujeitos socioculturais. In J. Dayrell. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (p. 179-194). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Vago, T. M. (1996). O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, III(5), 4-17.
- Westphal, M. F. (2012). Promoção da saúde e prevenção de doenças. In G. W. S. Campos, M. C. S. Minayo, M. Akerman, M. Drumond Júnior, & Y. M. Carvalho (Orgs.), *Tratado de saúde coletiva* (2a ed., p. 635-668). São Paulo, SP: Hucitec.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima: Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. carla.santos@uemg.br. <https://orcid.org/0000-0002-2733-4196>

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos: Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. carla.santos@uemg.br. <https://orcid.org/0000-0002-2733-4196>

Marina Guedes Costa e Silva: Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil e da Rede Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. marina.guedes@uemg.br. <https://orcid.org/0000-0002-9677-0901>

Patric Paludett Flores: Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. patric.flores@uemg.br. <https://orcid.org/0000-0003-4865-7661>

DECLARAÇÃO

Os autores deste artigo declaram a autorização da publicação na revista *Teoria e Prática da Educação*, levando em consideração que o artigo é inédito e não foi submetido à avaliação em outro periódico