

# RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: INICIATIVAS A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSITY AND SCHOOL RELATIONSHIP: INITIATIVES BASED ON SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION

RELACIÓN UNIVERSIDAD Y ESCUELA: INICIATIVAS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Elisangela Venancio Ananias<sup>1</sup>

## Resumo

Na relação universidade e escola o Estágio Supervisionado- ES está na confluência dos debates sobre a formação de professores. Como componente formativo obrigatório para a aquisição da licença para a docência, é durante os ES que os futuros professores se deparam com os desafios e incertezas do campo profissional. No entanto, tem a oportunidade de vivenciar uma genuína relação entre a universidade e a escola, tendo sua prática como elemento central neste processo. Este estudo teve como objetivo analisar quatro cursos de formação de professores de educação física, três nacionais e uma internacional, a partir dos programas de curso, propostas de estágios e dispositivos formativos, considerando as concepções sobre formação, pesquisa e prática, nas quatro realidades. Trata-se de uma pesquisa de estudo de casos múltiplos, de abordagem qualitativa, com análise das fontes escritas. Para tal, estão descritos os programas de curso, as propostas de estágios e os dispositivos formativos. A análise e discussão se faz à luz do “estado da arte” das produções sobre a formação de professores no que se refere à relação universidade e escola, e a recente legislação sobre a formação de professores no Brasil e em Portugal. Como resultados, há o reconhecimento de investimentos nas propostas de ES das quatro instituições formadoras, com parcerias consolidadas entre escolas públicas e universidades, efetiva orientação e supervisão, fundamentação teórica pautada nas pesquisas em educação, compromisso coletivo em produzir saberes e práticas para a constituição da identidade docente, legitimando à docência como profissão.

**Palavras-chave:** Relação, Universidade, Escola, Estágio supervisionado.

## Abstract

Within the context of the university-school relationship, the supervised internship is positioned at the intersection of debates on teacher education. As a mandatory formative component for obtaining a teaching license, the Supervised Internship represented the moment when prospective teachers confront the challenges and uncertainties of the professional field. However, they also have the opportunity to foster a genuine connection between the university and the school, with the teaching practice as the cornerstone of this process. This study aims to analyze four formative realities of physical education teachers, three national and one international, based on course programs, internship proposals, and training frameworks, while examining conceptions of teacher education, research, and practice encompassed across these settings. Employing a multiple case study design with a qualitative approach, the research involves a thorough analysis of written sources, including course programs, and training structures. The

<sup>1</sup>Elisangela Venancio Ananias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [elisangela.ananias@ufrgs.br](mailto:elisangela.ananias@ufrgs.br).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-9876>



analysis and discussion are guided by the "state of the art" in productions on teacher education, specifically regarding the university-school relationship, as well as recent legislation on teacher education in Brazil and Portugal. The findings underscore significant investments in supervised internship frameworks of the four institutions, characterized by well-established partnerships between public schools and universities, effective mentoring and supervision, and a strong theoretical foundation grounded in educational research, and a collective commitment to generating knowledge and practices that contribute to the development of teaching identity, ultimately legitimizing teaching as a profession.

**Keywords:** Relationship, University, School, Supervised internship.

### Resumen

En la relación entre universidad y escuela, la práctica supervisada se encuentra en la confluencia de los debates sobre la formación de profesores. Como componente formativo obligatorio para la obtención de la licencia para la docencia, es durante las prácticas que los futuros profesores enfrentan los desafíos e incertidumbres del ámbito profesional. Sin embargo, tienen la oportunidad de experimentar una relación genuina entre la universidad y la escuela, con su práctica como elemento central en este proceso. Este estudio tuvo como objetivo analizar cuatro realidades formativas de profesores de educación física, tres nacionales y una internacional, a partir de los programas de curso, propuestas de prácticas y dispositivos formativos, considerando las concepciones sobre formación, investigación y práctica abarcadas en estas cuatro realidades. Se trata de una investigación de estudio de casos múltiples, con un enfoque cualitativo, con análisis de las fuentes escritas. Para ello, se describen los programas de curso, las propuestas de prácticas y los dispositivos formativos. El análisis y la discusión se realizan a la luz del "estado del arte" de las producciones sobre la formación de profesores en lo que respecta a la relación universidad-escuela, así como la legislación reciente sobre la formación de profesores en Brasil y Portugal. Como resultados, se reconoce la inversión en las propuestas de prácticas supervisadas de las cuatro instituciones formadoras, con asociaciones consolidadas entre escuelas públicas e universidades, orientación y supervisión efectiva, fundamentación teórica basada en investigaciones en educación, compromiso colectivo en la producción de saberes y prácticas para la constitución de la identidad docente y legitimando la docencia como profesión.

**Palabras clave:** Relación, Universidad, Escuela, Práctica supervisada.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA

Considera-se, para este estudo, o Estágio Supervisionado (ES) como principal ponto de convergência no estreitamento da Relação Universidade e Escola nos cursos de formação de professores, pensados na perspectiva da profissionalização do ensino. Congregam aqui quatro instituições formadoras de professores de educação física, três brasileiras e uma portuguesa, que investem nas propostas de ES, considerando a pesquisa em educação, estratégias e dispositivos formativos, no esforço de aproximar as instâncias formadoras.

A formação de professores de Educação Física no Brasil e em Portugal, no que diz respeito à inserção de futuros professores no contexto das escolas é regulamentada por documentos legais, cujo teor visa organizar e orientar a ação e o papel dos sujeitos envolvidos tanto nas instituições escolares como nas de ensino superior.

No campo teórico, os estudos sobre a formação de professores ampliaram-se de forma considerável nos últimos anos, em número e diversidade de temas.



Parte deste aumento ocorreu sob o imperativo de reformas curriculares que, desde o fim do século XX, tem impulsionado pesquisadores a responderem a dicotomias históricas ainda presentes na formação de professores, como é o caso da unidade teoria e prática, a dissociação entre ensino e realidade, a dicotomia ensino e pesquisa, dentre outros, que lançam o desafio aos professores de pensar a formação de profissionais reflexivos, que investigam sua prática e de pensar a prática de ensino como objeto teórico, superando a mera aplicação de conceitos e teorias (Zeichner, 1993).

Sobre o lugar dos ES na formação de futuros professores, há outros elementos a serem considerados na relação universidade e escola, como a imersão no contexto da prática profissional, a complexidade do trabalho docente, a participação na comunidade escolar de forma ativa e propositiva, que são alguns dos pontos que situam o futuro professor em meio aos desafios da docência (Molina Neto; Isse, 2026).

Mesmo diante deste cenário de incertezas, situações de imprevisibilidade e da complexidade da ação docente, é durante os ES nas escolas de Educação Básica que os futuros professores têm a oportunidade de construir sua identidade docente e ressignificar o trabalho como professores em situação real de ensino. A escola-campo constitui-se como espaço de aprendizagem da profissão, momento de confrontar saberes e crenças sobre a docência e lugar de desconstruir e construir saberes no exercício da profissão docente (Costa Filho; Iaochite, 2015; Tardif; Raymond, 2000).

Assim, o ES situa-se na confluência de instituições co-formadoras, e pode ser um potencializador da relação Universidade e Escola, mesmo reconhecendo as lacunas e desafios existentes neste processo de aproximação interinstitucional. Muito embora o ES configure como componente curricular obrigatório nos programas de formação de professores, com relevância e importância inquestionáveis, os desafios no estreitamento das relações entre as instituições e sujeitos envolvidos ainda permanecem. Os tensionamentos neste processo ocorrem desde os modelos formativos, as propostas de ES, a seleção dos dispositivos, a busca pelas escolas-campo e as relações entre os sujeitos e suas atribuições em inserir, acolher e avaliar os estagiários de forma responsiva.

Para Azevedo (2009), o estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza pela relação universidade e escola, por meio de seus sujeitos e agentes formadores. Segundo a autora, o estágio tem por objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes em situações de aprendizagem profissional (p. 148).

Na realidade da formação de professores no Brasil e em Portugal, esses elementos são orquestrados mediante documentos legais e institucionais que balizam o campo da formação de professores (Silva; Gaspar, 2018). A esfera legal regulamenta mediante Diretrizes Curriculares em âmbito nacional, com



decorrentes a nível estadual, há ainda os modelos e propostas institucionais, que partem das Universidades. Importante frisar que as propostas e dispositivos formativos são, hegemonicamente, provenientes das Universidades, bem como as tomadas de decisões sobre a complexidade das instituições e relações entre a universidade e a escola.

Com isso, para esta investigação, considerou-se a formação de professores de Educação Física a partir dos documentos legais e institucionais de 4 cursos de ensino superior que habilitam para a docência, 3 situados no Brasil e 1 em Portugal. Compondo a fonte documental, tem-se a legislação recente que regulamenta sobre a formação de professores da Educação Física no Brasil e em Portugal. E das instituições, foram analisados os documentos de curso e as propostas de Estágio de Docência. Ambos os países têm Leis Nacionais tanto para a educação básica (da educação infantil ao ensino médio) como também para os cursos de licenciatura (graduação e mestrado profissional), além de normas legais específicas para os ES.

Assim, considerou-se, do contexto brasileiro, uma Universidade Federal do Interior de São Paulo, duas Universidades no sul do Brasil, uma estadual em Santa Catarina e outra federal no Rio Grande do Sul, do contexto internacional uma universidade no Porto - Portugal. Colaboram, portanto, 4 professoras formadoras, de 4 instituições de Ensino Superior que atuam como orientadoras de ES e pesquisam a temática da formação de professores com foco nos ES.

Trata-se aqui de um recorte, com foco nos documentos legais brasileiros e portugueses, no que diz respeito aos cursos de formação de professores e também sobre os ES. Importante ressaltar que, a nível mundial, desde fins do século XX, intensificou-se o processo de mudanças curriculares, tanto com reformas nas diretrizes para a Educação Básica como também nos modelos de formação de professores, nos cursos que habilitam para a profissão docente.

## **OS PROGRAMAS E PROPOSTAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: INICIATIVAS NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Apresentam-se aqui os programas de curso e as propostas de ES das quatro instituições analisadas. A perspectiva é de diálogo entre os contextos, sem pretensões comparativas, haja visto o esforço das pesquisadoras em contribuir para o campo da formação de professores, considerando suas pesquisas e trabalho nas respectivas instituições. Preservam-se assim as características formativas próprias de cada realidade, e salientam-se caminhos exitosos na parceria universidade e escola na perspectiva da profissionalização do ensino.

No processo de levantamento das fontes documentais, houve um esforço em identificar documentos de natureza equivalente nas quatro instituições. Foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso<sup>2</sup> e as Propostas de ES das

<sup>2</sup> Para acessar os Projetos Pedagógicos dos cursos no Brasil:



instituições brasileiras e o Plano de 20. Ciclo de Estudos<sup>3</sup> e o Plano de Estágio Profissional<sup>4</sup> da instituição portuguesa. Isto com o objetivo de organizar os documentos relativos aos programas e propostas de ES, considerando a existência do que Nóvoa (2019, 2022) denomina de casa comum/ entre lugares, espaço em que há um encontro entre as demandas da universidade, da escola e dos sujeitos envolvidos, mediados por dispositivos formativos e de caminhos para a inserção no campo profissional.

O quadro abaixo ilustra os documentos dos cursos, as propostas de ES, a organização e os dispositivos formativos de cada instituição. A construção dos quadros com os documentos respeitou o fluxo de organização de um projeto maior, no qual foi levantado, além dos documentos, os depoimentos dos sujeitos envolvidos, mas que não fazem parte desta análise.

**QUADRO 1** - Universidade Federal de São Carlos

| Departamento/<br>Escola   | PPC/<br>Integralização   | Propostas de Estágios   | Organização dos<br>Estágios  | Dispositivos<br>de Inserção<br>Profissional  |
|---|--|---|--|--|
| Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Depto. Metodologia do Ensino | <b>Data: 2010</b><br>CH: 3240 hs<br>Gradação: 4 anos<br>Integralização : 8 semestres<br>Estágio Curricular Supervisionado do ECS)<br>CH: 480 horas | <b>Espaço Tempo:</b><br>50. Semestre- ECS 1<br>CH: 120 Hs<br>60. Semestre- ECS 2<br>CH: 120 Hs<br>70. Semestre -ECS 3<br>CH: 120 Hs<br>80. Semestre - ECS 4<br>CH: 120 hs | <b>Etapas:</b><br>ECS1 - ECS na Educação Infantil<br><br>ECS2: ECS no Ensino Fundamental 1<br>ECS3- ECS no Ensino Fundamental 2<br>ECS 4- ECS no Ensino Médio<br><br><b>Formato:</b><br><b>Individual, Duplas ou Trios</b> | Todos: Termo de Compromisso de Estágios/ Apólice de seguro<br><br>ECS1 - ECS2- ECS3 - ECS4<br>Plano de Trabalho, Planos de Aula, Relatório final |

Fonte: Construção Própria

O quadro refere-se ao Curso de Licenciatura em Educação Física que se situa no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde na Universidade Federal de São Carlos, tem oferta semestral nos turnos matutino e vespertino, com disciplinas

[https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id\\_cpmenu/licenciaturaeducacaofisicaudesc3650/16591069557413\\_3650.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id_cpmenu/licenciaturaeducacaofisicaudesc3650/16591069557413_3650.pdf)

<https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-fisica/educacao-fisica-licenciatura-projeto-pedagogico.pdf>

<https://www1.ufrgs.br/PortalEnsino/GraduacaoCurriculos/plone.php?r=projeto;curso=314;habilitacao=98;curriculo=280>

<sup>3</sup> Plano de Estudos do Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: [https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur\\_geral.cur\\_tipo\\_curso\\_view?pv\\_ano\\_lectivo=2024;pv\\_origem=CUR;pv\\_tipo\\_sigla=M](https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_tipo_curso_view?pv_ano_lectivo=2024;pv_origem=CUR;pv_tipo_sigla=M)

<sup>4</sup>[https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/ucurr\\_geral.ficha\\_uc\\_view?pv\\_ocorrencia\\_id=549787](https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=549787)



ministradas pelos departamentos de Psicologia e Metodologia do Ensino, neste último ocorrem os ES. A última versão do Projeto Pedagógico do Curso (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - UFSCAR, 2010), que privilegia as concepções da área de estudo para a atuação profissional e a relação teoria e prática, e tem por premissa o trabalho coletivo e orientado democraticamente, encontra-se atualmente em reformulação.

A proposta de ES ocorre a partir do 50. semestre do curso, atendendo quatro modalidades, na Educação Infantil - ECS1, Ensino Fundamental anos iniciais ECS2, Ensino Fundamental Anos finais- ECS3 e Ensino Médio - ECS4. Existe uma parceria consolidada com a Diretoria de Ensino da secretaria municipal de ensino, em que constam além da atuação na formação inicial, iniciativas de formação continuada para professores e equipes gestoras. Assim, o espaço tempo dos ES ocorre por níveis de ensino, respectivamente no 5º, 6º, 7º. e 8º. semestres do curso, mais especificamente a partir da metade do curso.

Sobre os dispositivos formativos de acompanhamento e inserção, está previsto o termo de compromisso acordado entre as partes, no qual consta a apólice de seguro, para quaisquer eventualidades no contexto dos ES. Além do termo de compromisso, documentos de planejamento, observação e reflexão também compõem os elementos de inserção no contexto das escolas de educação básica.

**QUADRO 2** - Universidade do Estado de Santa Catarina

| Departamento/<br>Escola                                 | PPC<br>Integralização   | Propostas de<br>Estágios  | Organização dos<br>Estágios   | Dispositivos de<br>Inserção Profissional   |
|---|---|---|---|--|
| Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - <b>CEFID</b> | <b>Data: 2007</b><br><br>CH: 3.366 hs<br>Graduação: 4 anos/ 8 semestres<br><br>Estágio Curricular Supervisionado (ECS)<br>CH: 414 horas | <b>Espaço Tempo:</b><br>50. Semestre- ECS 1<br>CH: 90 horas<br>60. Semestre- ECS 2<br>CH: 90 horas<br>70. Semestre - ECS 3<br>CH: 90 horas<br>80. Semestre - CH<br>ECS 4 : 72 horas e<br>ECS 5 : 72 horas | <b>Etapas:</b><br>ECS1 - Educação Infantil<br>Formato: Duplas ou trios<br>ECS2: Ensino Fundamental 1<br>Formato: Individual<br>ECS3- Ensino Fundamental 2<br>Formato: Individual<br>ECS 4- Ensino Médio<br>Formato: Individual<br>ECS 5 - Educação Especial<br>Formato: Duplas ou trios | <b>Termo de Compromisso de Estágios/Apólice de seguro</b><br><br>ECS1 -ECS2-ECS3 - ECS4 - EC5<br><br>Plano de Trabalho, Planos de Aula, Observação participante, Relatório Final, Avaliação Supervisora, Seminário Final |

Fonte: Construção Própria



O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina, está lotado no Centro de Educação Física e Desporto, tem oferta semestral e ocorre no período noturno, há disciplinas pedagógicas que ocorrem na Faculdade de Educação da mesma Universidade, mas os ES ocorrem no Centro supra citado. O Projeto Pedagógico do Curso (Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - UDESC, 2007) que está em reformulação, tem por objetivo possibilitar a aquisição de conhecimentos e competência técnica para atuar na Educação Básica.

Os ES acontecem a partir da metade do Curso (5o. semestre), nos períodos matutino, vespertino e noturno, dadas as devidas especificidades de cada etapa. Os ES acontecem em cinco modalidades, na Educação Infantil - ECS1, no Ensino Fundamental Anos Iniciais - ECS2, no Ensino Fundamental Anos Finais - ECS3, no Ensino Médio - ECS4, e na Educação Especial - ECS 5. Ao longo dos últimos anos, foram firmadas parcerias com escolas públicas municipais e estaduais da capital e cidades vizinhas. No Centro de Educação Física e Desportos há uma coordenadoria de Estágios, responsável por organizar e deliberar sobre os documentos e tomadas de decisões dos Estágios obrigatórios (ES) e não-obrigatórios.

Sobre os dispositivos formativos, nesta instituição o termo de compromisso é celebrado entre as partes com a mediação da Coordenadoria de Estágios do Centro de Educação Física e Desportos. Além disso, tem-se uma proposta de estágios que é apresentada a cada contato com escolas parceiras. Nesta proposta constam a concepção de estágio da Unidade além da organização do estágio na Educação Básica e Educação Especial. Como dispositivos de inserção, acompanhamento e avaliação, tem-se documentos de planejamento, observação, reflexão individual e coletiva, relatório final e seminário final.

**QUADRO 3:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

| Departamento/<br>Escola | PPC<br>Integralização | Propostas de<br>Estágios de<br>Docência | Organização dos<br>Estágios de<br>Docência | Dispositivos de Inserção<br>e Acompanhamento<br>Profissional |
|-------------------------|-----------------------|---|--|--|
|-------------------------|-----------------------|---|--|--|

|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <p>Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança - <b>ESEFID</b> Faculdade de Educação – <b>FACE</b></p> | <p>Data: 2021<br/>CH: 3.200 hs<br/>Graduação: 4 anos/ 8 semestres<br/>Estágio de Docência de Educação Física EDEF<br/>CH: 660 horas</p> | <p>Estágio de Docência de Educação Física (ED) Espaço<br/>Tempo:<br/>50. Semestre- EDEFEI<br/>CH: 105 horas<br/><br/>60. Semestre- EDEFEI<br/>CH: 150 horas<br/><br/>70. Semestre -EDEFEJA<br/>CH: 105 horas e<br/><br/>EDEFEF CH: 150 horas<br/><br/>80. Semestre: EDEFEM<br/>CH: 150 horas</p> | <p><b>Formato:</b><br/>EDEF-Educação Especial<br/>Formato: Trios<br/><br/>EDEF- Educação Infantil<br/>Formato: Individual<br/><br/>EDEF- Educação de Jovens e Adultos<br/>Formato: duplas<br/>EDEF - Ensino Fundamental 1 e 2<br/>Formato: Duplas<br/><br/>EDEF- Ensino Médio<br/>Formato: Duplas</p> | <p><b>Termo de Compromisso de Estágios/Apólice de seguro</b><br/><br/>EDEFEE 1, 2,3,4,5<br/>Observação<br/>Diagnóstica; Reflexão individual e Coletiva Semanal; Diário de Campo; Relatório Final<br/>Observação Participante; Diário de Campo; Plano de Ensino; Parecer descritivo (avaliação individual); Avaliação Supervisora da Escola; Seminário Final, Narrativa Docente; Autoavaliação; Avaliação Supervisor da Escola</p> |
|---|---|--|---|---|

Fonte: Construção Própria

O curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possui entrada única para futuros Licenciados e Bacharéis, e a escolha pelo percurso em uma das habilitações ocorre a partir do 5.º semestre. O Projeto Pedagógico do Curso - PPC foi reformulado em 2021, seguindo norma legal para os Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução no. 6/2018). O PPC representa o esforço coletivo de alinhar o percurso formativo às normativas legais vigentes. O curso tem oferta semestral, com aulas nos períodos matutino e vespertino.

Assim como escolha pelo Bacharel ou Licenciatura, os ES acontecem a partir do 50. semestre (metade do curso). Há parcerias já consolidadas entre a Universidade e escolas públicas municipais, estaduais e com a oferta de educação básica na creche do Hospital de Clínicas e o Colégio de Aplicação, ambos da Universidade.

Com relação aos dispositivos formativos, embora exista certas peculiaridades em cada uma das modalidades do ES, que acontecem na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, são compostos por documentos comuns (Quadros 1,2,3 e 4) a todas as modalidades, como



planejamentos, planos de unidade e de aulas, observação participante, diários de campo com registro das reflexões, relatório final, seminário final e avaliação da/o professor/a supervisor/a da escola.

**QUADRO 4:** Universidade do Porto

| Departamento/<br>Escola                                 | PPC<br>Integralização  | Propostas de<br>Estágios de<br>Docência   | Organização dos<br>Estágios de Docência   | Dispositivos de<br>Inserção e<br>Acompanhamento<br>Profissional  |
|---|--|---|---|--|
| Faculdade de<br>Desporto da<br>Universidade<br>do Porto | <p><b>Plano de Estudos</b><br/>Data: 2022<br/>Mestrado Profissional em Ensino 20. Ciclo de Estudos<br/>Duração: 4 Semestres<br/>120 ECTS:<br/><i>European Credit and Accumulation System - Erasmus</i><br/><b>Estágio Profissional : 1 ano 48 Créditos</b></p> | <p><b>Estágio Profissional - EP</b><br/>Espaço<br/>Tempo:<br/>1 ano</p> <p>Último ano do Mestrado Profissional - 2º ano</p> <p>EP nos Ensinos Básico e Secundário</p> <p>OBS.<br/>Estudantes Estagiários acompanham uma turma ao longo de um ano letivo integral e partilham outra turma de outro ciclo de ensino</p> | <p><b>Núcleo de Estágios ou agrupamento de Escolas Cooperantes</b></p> <p>Núcleos constituídos por 3 ou 4 estudantes-estagiários<br/>Lecionação da turma residente (Básico ou secundário) -individual<br/>Lecionação da turma partilhada - individual ou com os outros colegas de estágio (2 ou 3)<br/>Prática Profissional em 3 Áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem</li> <li>2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade</li> <li>3. Desenvolvimento Profissional</li> </ol> | <p><b>Protocolo de Cooperação</b><br/><u>Tarefas Letivas:</u><br/><b>Área 1:</b><br/>Planejamento Anual/ Unidade Temática e Planos de Aula;<br/>Diário de Bordo c/ Reflexões Críticas<br/><b>Área 2:</b><br/>Planejamento e participação em ações não letivas; participar ou conceber e implementar atividades complementar (dinamização interna, desporto escolar e Direção de Turma)<br/><b>Área 3:</b><br/>Projeto de Formação Individual, Relatório de Estágios; Atas e Documentos da Escola</p> |

Fonte: Construção Própria

Em Portugal, por ser um país aderente ao Tratado de Bolonha<sup>5</sup>, a habilitação para a docência acontece no 20. ciclo, ao nível do Mestrado Profissional. Embora não conste um Projeto Pedagógico de Curso, nos moldes das instituições brasileiras, há um Plano de Estudos<sup>6</sup> para o 20. Ciclo de estudos, no qual ocorre o Mestrado em Ensino Básico e Secundário, e configura-se como

<sup>5</sup> O Processo de Bolonha objetivou a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior para promover a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados. Para Saber mais: <https://biblioteca.iscte-iul.pt/pdfs/bolonhahistorico.pdf>

<sup>6</sup> Ibid nota 3

documento equivalente ao PPC. O Plano de estudos traz como objetivos promover a aquisição de competências específicas e pedagógicas para o exercício da docência, segue as atuais exigências de qualificação de professores e teve seu último registro de acreditação em fevereiro de 2022. O curso tem duração de 4 semestres e acontece no turno diurno.

O processo de Bolonha, teve início em setembro de 1988, na reunião realizada por reitores das principais universidades europeias, que assinaram a declaração universal dos direitos das universidades, na ocasião do aniversário de novecientos anos da Universidade de Bolonha. Em decorrência deste, houve um movimento por reformas profundas no ensino superior em muitos países da Europa. Considerado como um processo que tinha como objetivo estabelecer um espaço europeu de ensino superior, por meio de uma formação integrada na qual os futuros professores pudessem ter mobilidade e aperfeiçoamento profissional contínuo e ao longo da carreira. Portugal foi um dos países aderentes ao Tratado de Bolonha (1999) e a partir do qual reformulou seus ciclos de atribuição de graus no contexto do Ensino Superior, alinhados ao sistema de ECTS<sup>7</sup>. (ANANIAS, 2016).

Os ES, chamados de Estágios Profissionais no contexto português, ocorrem no terceiro e quarto semestre do mestrado profissional, no qual os estudantes estagiários realizam integralmente nas escolas e ao final realizam uma defesa pública, de seu relatório final.

Sobre os dispositivos, que constam no Protocolo de Cooperação<sup>8</sup>, estão organizados em 3 grandes áreas: 1) Planejamentos anual, planos de aula, diários de bordo; 2) Planejamento de um projeto a ser desenvolvido com a comunidade escolar, fora das ações letivas, que pode ser a para um evento desportivo ou mesmo ser o professor regente da turma e; 3) Relatório de Estágios, no qual constam a trajetória individual, atas e documentos desenvolvidos junto a escola.

Com este breve panorama dos cursos nos quatro contextos de estudo, das propostas de estágios e dos dispositivos formativos que compõem a trajetória dos futuros professores de Educação Física no Brasil e em Portugal, na sequência, discutir-se-a os percursos a luz das recentes reformas curriculares sobre a formação de professores, que foram impulsionadas em grande medida pelo movimento pela profissionalização do ensino e também em face das recentes

---

<sup>7</sup> O Sistema Europeu de Transferência de Créditos foi lançado inicialmente, em 1989, como um projecto-piloto no âmbito do Programa Erasmus. O objectivo na altura era facilitar o reconhecimento dos períodos de estudo efectuados no estrangeiro pelos estudantes de mobilidade através da transferência de créditos. Enquanto um sistema de transferência, o ECTS disseminou-se por trinta países e foi adotado por mais de mil instituições de ensino superior. Quarenta Estados aderentes ao Processo de Bolonha identificaram o ECTS como um dos pilares fundamentais do Espaço Europeu de Ensino Superior. Muitos países já adotaram o ECTS, legalmente, como um sistema de acumulação dentro dos seus próprios sistemas de ensino superior, e outros estão em vias de o fazer. Para mais informação sobre o ECTS, consulte o sítio web da Comissão Europeia.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre protocolo de cooperação acesse: <https://www.up.pt/fadeup/pt/extens%C3%A3o-%C3%A0-comunidade/parcerias/protocolos-de-coopera%C3%A7%C3%A3o/>



legislações que regulamentam o campo da formação e dos estágios supervisionados como parte aquisição da licença para a docência nos dois países.

## **A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: O “ESTADO DA ARTE” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

“Vivemos num tempo e num lugar de crescente complexidade e desigualdade no qual a educação assume” (WIELEWICKI, 2010, p. 19) papel de centralidade, mas não livre de contradições. Na trama de relações estabelecidas entre os sujeitos da profissão docente, a relação universidade e escola ganha ênfase nas que decorrem dos ES, pois a tríade professores da educação básica, professores do ensino superior e futuros professores convergem para uma ação comum, cuja centralidade é o trabalho docente, desenvolvido a partir da interação entre esses sujeitos em situação real de aprendizagem profissional.

Nesta direção, as recentes reformas nos currículos, que formam professores, tanto no Brasil como em Portugal imprimiram uma agenda fragmentada às propostas de currículo integrado, pensado para dar sentido e direção às ações próprias do campo da docência, e de permitir aos futuros professores desenvolverem “consciência profissional”, gerirem sua própria aprendizagem da docência com predisposição à profissionalização docente. (BATISTA, 2014, p.2).

Em contextos de reformas constantes, como as que temos vivido em âmbito nacional e internacional nos últimos anos, sem grandes pretensões, propõe-se aqui o “estado da arte”, considerada como aplicação de técnica metodologia, que na presente pesquisa, fez-se num primeiro momento um levantamento bibliográfico que assumiu a forma da construção do estado da arte (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Por meio deste levantamento avaliou-se as produções no campo dos estágios supervisionados.

Assim, é possível apresentar o desenvolvimento das pesquisas sobre a formação de professores, na especificidade do ES, a partir do levantamento, mapeamento e análise da produção, que foi realizado no primeiro semestre de 2023, no portal de Periódicos da Capes, nas plataformas Scopus e Web of Science. Como descritores de busca, utilizou-se; 1) *teacher education AND school placement OR practicum*; e, 2) *teacher education AND school placement OR practicum AND physical education*, compondo assim o quadro teórico da pesquisa.

Nesta direção, há estudos que indicam que o modelo curricular de formação de professores influencia o processo de estreitamento das relações entre a realidade das escolas e as universidades. Enquanto estas últimas são vistas como produtoras de conhecimento, as primeiras são identificadas como campo de aplicação de teorias produzidas por outros, isto numa perspectiva de senso



comum que não é a mesma veiculada pela literatura sobre a formação de professores. (Tardif, 2000; Borges, 2008; Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015).

Sobre a aproximação entre as instâncias formadoras - Universidade e Escola, outro ponto ressaltado pela literatura é a articulação entre a pesquisa e o ensino, ou do impacto da pesquisa na formação e no trabalho dos professores que estão atuando na educação básica. Nesta direção, questiona-se como o professor da escola percebe a pesquisa, se esta é acessível, se ele pode desenvolver e ser parte integrante desta pesquisa, não de forma passiva como comumente acontece, e quais as possibilidades destes campos interagirem, ou seja, da importância e viabilidade da pesquisa no campo profissional e de se produzir saberes e conhecimentos a partir da prática dos professores. Neste processo evidencia-se a importância de estreitar a pesquisa em educação das realidades às quais elas servem. (Ludke; Cruz, 2005).

Outro destaque para a relação escolas e universidade, são os estudos desenvolvidos por comunidades de prática no contexto dos ES. Segundo Herold and Waring (2016), o desenvolvimento do conhecimento na formação de professores de Educação Física é um processo socialmente construído e profundamente interconectado com as comunidades de prática às quais os estagiários participam. O estudo também identificou que as comunidades situadas nas escolas onde são realizados os ES, são os espaços de maior impacto, legitimando práticas essenciais para a construção de competências e conhecimentos dos estagiários. Assim, a parceria universidade e escola, aqui materializadas nas interações entre as comunidades de prática nas escolas e na universidade mostram o potencial das parcerias para enriquecer o aprendizado dos estagiários.

Na parceria universidade e escola, a relação entre os estagiários, professores supervisores (das escolas) e professores orientadores (da universidade) é peça chave, principalmente quando os formadores (supervisores e orientadores) compreendem seu papel nesta parceria e reconhecem como podem contribuir para o ES e o desenvolvimento profissional dos estagiários. No entanto, tal parceria pode colocar-se em situação de risco quando prevalecem relações de poder, principalmente quando há certa academização dos professores orientadores, ou seja, quando estes não possuem experiência profissional, estabelecendo-se assim uma relação assimétrica, entre os supervisores e os orientadores.

Embora o estágio surja como uma parte importante dos programas de formação de professores, pouca pesquisa é dedicada a investigar especificamente o ES, e a pesquisa sobre como professores supervisores e orientadores entendem ou expressam sua parceria educacional, ou qual a contribuição mútua para o aspecto da prática docente, está ausente da literatura. (Moen; Standal, 2016).

Na confluência dos estudos sobre a formação de professores, publicação recente do Prof. António Nóvoa (2023) chama a atenção para a necessidade de



uma agenda comum, na formação de professores, na qual os jovens desempenham um papel fundamental. O “tom” desta publicação tem por centralidade a questão dos direitos humanos, para o autor a concretização desta empreitada que lê o passado, faz uma crítica ao presentismo organizado pelo imediatismo, mas acima de tudo marca um espaço ampliado, nos futuros para a educação nesta agenda. Nóvoa (2023), ressalta que para atingir as metas de Desenvolvimento Sustentável, definidas pela ONU-2022, será necessário preencher uma lacuna de formar mais de quarenta milhões de novos professores para a educação primária e secundária, ainda complementa:

A transformação da educação só acontecerá se os professores forem profissionalizados, formados, motivados e apoiados para liderar o processo e guiar seus alunos para alcançar seus objetivos e o seu bem-estar, informa um dos documentos preliminares (Nóvoa, 2023, p. 34).

O documento da ONU (2022), tem como primeira iniciativa - “Transformando a Educação”, mencionando que a formação de professores é um desafio global. Os temas apontados pelo mesmo documento vão na direção do desafio para a educação de orientar e se organizar para a paz, ou seja, pensar as escolas e os ambientes educativos como espaços de convivialidade, de aprendizagem de viver com o outro, com os outros. Um segundo ponto do documento, são as alterações climáticas, mais uma realidade global que traz a necessidade de mudança de hábitos da humanidade como um todo, sob o risco de não termos futuros, ou seja, mais um eixo estruturante do currículo e da educação, com o reconhecimento e a inspiração em comunidades e culturas que fazem isso como princípio e forma de estar neste mundo, com as quais temos tudo a aprender.

Articulado a estes dois primeiros temas - as desigualdades, assumir de fato a agenda por justiça social, agenda está ameaçada pelas crises econômica, financeira, pandêmica, que tem aumentado as desigualdades no mundo, para isso importa valorizar as diversidades (de gênero, de culturas, de formas de pensar e de viver), isso por meio do trabalho em comum. Um quarto ponto, na investidura de um alerta são as questões do digital e inteligência artificial, que embora importantes em certa medida para novas pedagogias e ambientes educativos, indicam certos perigos e riscos, principalmente se forem monetizadas e seguirem um modelo de negócios, prestando um “desserviço” com as *fakes news* e discursos de ódio. E um quinto ponto, a demografia, uma revolução na demografia, com consequências na participação na vida política, social e econômica, no compartilhamento do patrimônio familiar, das dinâmicas intergeracionais, na habitação, na saúde, nos transportes, nas cidades no consumo e, sobretudo, na educação. Nóvoa Exemplifica:

[...] um exemplo para explicar a dimensão dessa revolução, recorrendo a valores médios no mundo. Em 1920, há cem anos, a expectativa de vida era de 40 anos – tudo acontecia entre duas gerações. Cinquenta anos depois, em 1970, a expectativa de vida já era de 60 anos – tudo acontecia entre três gerações. Hoje, em 2022, a expectativa de vida



aumentou para 80 anos – tudo acontece entre quatro gerações. E daqui a trinta anos, mais rápido do que nos ciclos anteriores, tudo aponta para uma expectativa de vida de 100 anos – tudo acontecerá entre cinco gerações. Alguém consegue imaginar uma mudança mais profunda com consequências para a educação e para o futuro? (Nóvoa, 2023, p. 36)

Neste processo de transformação da educação, a relação universidade e escola, organizada por meio das parcerias nos ES, pode fornecer indicativos de reciprocidade desta relação com impacto no exercício profissional de futuros professores. Mesmo diante dos desafios próprios da prática docente, as propostas de ES, bem articuladas e em diálogo horizontal com as esferas conformativas, podem inspirar os sujeitos envolvidos ao engajamento e disposição para a transformação de realidades complexas e adversas, como as descritas por Nóvoa (2023).

A realidade do contexto educativo pode dar sentido à profissão docente mesmo diante das limitações do processo formativo nas universidades e das dificuldades enfrentadas nas escolas durante os ES. O processo de inserção dos noviços no campo da docência, viabilizado pela valorização dos professores, de seus conhecimentos e práticas pode atribuir um novo estatuto e sentido à formação inicial e ao desenvolvimento profissional docente.

Parcerias consolidadas entre universidades e escolas incidem sobre a produção de conhecimentos de forma colaborativa, elemento este que dá suporte a construção das identidades e contribuem para a socialização profissional de futuros professores. Ressalta-se a importância de políticas de formalização, organização e regulamentação das relações entre os professores das escolas, gestores e professores universitários (Vedovatto; Souza Neto, 2015; Farias *et al.*, 2019; Batista, 2020; Ananias *et al.*, 2022).

## **RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: MARCOS REGULATÓRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Vedovatto, Benites e Souza Neto (2023) relatam que as recentes políticas públicas educacionais que impactam a formação de professores trazem ao debate acadêmico possibilidades de interpretações das intenções e finalidades, de propostas voltadas para a pedagogia das competências (Brasil, 2002, 2004, 2018; 2019, 2020) e também sobre o alinhamento entre as políticas para a educação básica e as do ensino superior (Brasil, 2017, 2018, 2019, 2020). Com isso, uma análise do movimento reformista implica um olhar atento e criterioso dos impactos na ação dos sujeitos da educação básica e do ensino superior, principalmente sobre as relações estabelecidas entre as instâncias formativas - escolas e universidades.



O retrospecto destas diretrizes atuais antecede o período de redemocratização do Brasil, no qual já havia indicativos de padronização dos currículos de formação de professores, isto devido ao caráter emergencial de se formar professores para atuar no nível secundário em um curto espaço de tempo, entre os anos 1960 e 1980. Nesta direção, os currículos mínimos, a padronização e o aligeiramento da formação são heranças do século passado, presentes em tempos atuais. Do ponto de vista legal, há percursos formativos, como as licenciaturas curtas, que perduraram até a aprovação da LDBEN, em 1996. (Diniz Pereira, 2021).

Além destes documentos regulatórios, nos anos 1990, houve a influência do movimento pela profissionalização do ensino que emergiu nos Estados Unidos e Canadá, durante os anos 1980 e repercutiu no processo de consolidar o ofício de professor, elevando seu estatuto ao de profissão. Com isso, se antes dos anos 1990 as instituições de ensino superior formavam prioritariamente pesquisadores, cientistas e profissionais, após este período passam a assumir a formação de professores para atuarem na educação básica. (Cyrino e Souza Neto, 2017).

A partir de então, a ideia de currículo mínimo passa a ser vista como impeditivo para propostas de inovação e de diversificação curricular. Instala-se assim um novo espírito, voltado para a ideia de maior flexibilidade na organização e estruturação da educação e principalmente no ensino superior. Tal fato inaugura um novo ciclo na educação brasileira, que passa a ser regulamentada por diretrizes curriculares nacionais. (Diniz Pereira, 2021).

O contexto educativo em Portugal, como país aderente ao Tratado de Bolonha (1999), as políticas públicas educacionais, no início dos anos 2000, passou a reestruturar os cursos de Ensino Superior, com a criação de novos cursos de formação de professores. O decreto Lei no. 43/2007 aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, e nos ensinos básico e secundário, sendo que a licença para a docência ocorre ao nível do mestrado profissional, no 20. ciclo de estudos.

Ainda sobre Bolonha, destaca-se o processo de integração da educação europeia num esforço em retomar certo status da Europa como irradiadora de conhecimento, mas que, na verdade, tem mais motivações mercadológicas do que propriamente epistemológicas. No caso, Bolonha representa a possibilidade de retomar a competitividade da educação superior europeia em âmbito mundial, haja visto que esta hegemonia foi perdida para o contexto norte-americano. Assim, os programas apresentam-se sob certa flexibilidade de percursos formativos e também de trânsito entre os países aderentes, permitindo a complementação de estudos desde o ensino secundário. Ressalta-se como marca deste processo a segmentação de objetivos do ensino pelos ciclos de estudos, ficando a formação de professores situada no 20. ciclo ao nível do mestrado profissional, e o 30. ciclo - doutorado, voltado para a formação de pesquisadores.



No Brasil, as resoluções trazem alguns elementos como a competência como concepção nuclear, a coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor, como princípios que orientam os percursos formativos, pois, embora estes apresentem orientação ao exercício profissional com certa simetria entre a organização das práticas e os componentes “teóricos” nos currículos, estas diretrizes ainda causam confusão. Nestes documentos, os ES acabam por assumir a maior parte do momento de prática nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2001; 2002; Cyrino e Souza Neto, 2017).

A Resolução CNE/CP 7/2004 estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em educação física nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação de professores atuarem na educação básica. Definem também os princípios, as condições e os procedimentos para formação dos profissionais de educação física (Bacharel). Como especificidade, a diretriz visa assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, que suporte a intervenção acadêmico-profissional. Muito embora evidencie avanços significativos na constituição da identidade profissional docente, tal normativa se mostra com excesso de competências técnicas, fortemente atreladas ao “saber fazer”. (Benites; Souza Neto, 2008)

No que diz respeito à compreensão das instituições de ensino como espaços co-formativos, a Resolução CNE/CP no. 2, de julho de 2015, estabelece a importância da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e o sistemas de ensino de educação básica. Esta perspectiva favorece um regime de colaboração entre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, atendendo às especificidades de cada etapa bem como as modalidades de ensino da educação básica (p.3).

Além disso, compreende a formação continuada como componente essencial da profissionalização do ensino, inspirada pelos saberes e experiência docente. O processo de consolidação tanto da formação inicial como continuada, decorre do exercício profissional, fundamentado pelos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015, p. 5,7).

Nesta direção, a estrutura da formação inicial no âmbito das IES organiza-se em áreas especializadas, componentes curriculares, campos de conhecimento e/ou interdisciplinares. Especificamente sobre os ES, este é “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica e intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (p.14). Assim, em regime de colaboração, os sistemas de ensino e as IES podem se articular no processo de inserção profissional de futuros professores e no desenvolvimento profissional dos professores experientes que estão atuando nas escolas de educação básica.

De maneira recente, a Resolução CNE/CP no. 4, de 29 de maio de 2024, que define as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais



do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), deflagrou um movimento de resistência, contraposição e com peso de denúncia por parte dos professores de IES públicas e privadas, fundamentados pelo compromisso crítico, político e emancipatório da formação de professores de não aceitar políticas de Estado mínimas para as políticas de bem-estar social, como as que estão referidas nesta resolução, o que pactua com moldes privatistas de educação, cujo teor endossa o processo de desvalorização da profissão docente, precarização das condições de trabalho e desprofissionalização da carreira do magistério. O referido documento desconsidera os avanços e compromisso da Resolução CNE/CP 2/2015, que preconizava a unidade teoria e prática, a práxis educativa, a socialização profissional, pois esvazia a formação de professores de seu caráter epistemológico. (USP, Carta Aberta, 2024).

No tocante à relação universidade e escolas, as críticas contra esta normativa direcionam-se para a separação do caráter pedagógico e administrativo no processo de gestão das escolas e do estímulo à terceirização destas funções, o que repercutirá nos projetos pedagógicos, no interior dos quais precisam estar previstas a aquisição de recursos materiais, a organização dos tempos e espaços para alunos e professores, e a prerrogativa da formação contínua dos que estão em serviço. Ao remontar o período do tecnicismo educacional, já superado há décadas, ao propor equipes gestoras terceirizadas, sem formação pedagógica específica, desconectadas com os princípios de uma escola democrática, dão sinais de retrocesso. Ao enfatizar a concepção instrumental da docência e desconsiderar as conquistas recentes no campo dos ES, como campo de conhecimento, que tem a pesquisa como princípio e fundamento, abrem brechas para que os estagiários se tornem mão de obra disponível em caráter emergencial para um quadro complexo, como é a realidade escolar, além do risco de ficarem à deriva, sem direitos e condições de trabalho.

Com críticas e resistências em curso, este marco regulatório construído de forma arbitrária e sem a participação de associações de professores, representantes legais das universidades e escolas, tem como marca a forte mão de setores privatistas, que defendem interesses privados. Portanto, é preciso resistir a este movimento do mercado, que incita a formação em moldes tecnológicos, por meio de plataformas digitais, descaracterizando a necessária articulação entre teoria e prática para o enfrentamento dos problemas complexos que acometem a educação do país. Configura-se, assim, um tempo e espaço para manter-se o compromisso com a educação como um direito público, através da luta contra as desigualdades que se avolumam e que alienam os sujeitos do caráter humanizador da educação.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES; O ES COMO PONTO DE CONFLUÊNCIA NA PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA**



As realidades acima descritas podem fornecer indicativos dos desafios enfrentados na realidade brasileira, para a formação inicial de professores. As realidades formativas aqui congregadas, três instituições de ensino superior brasileiras e uma portuguesa, têm se empenhado no desafio de reconhecimento e fortalecimento de parcerias entre universidade e escola. As evidências do compromisso estão representadas nos projetos de curso, pautados numa perspectiva democrática e em defesa da educação de qualidade em seus vários níveis, etapas e modalidades.

Os estudos sobre a formação de professores e estágios supervisionados indicam que, embora a docência constitua-se como um campo complexo, de percursos com tensões e disputas, as aprendizagens decorrentes da pesquisa no campo da educação têm sustentado o processo de mudanças. A valorização das comunidades de aprendizagem estabelecidas entre docentes do ensino superior, da educação básica e futuros professores, que têm lugar nas escolas ou nas universidades, indicam para o campo promissor da constituição do entre lugares.

Nas especificidades dos programas de curso e das propostas de ES aqui apresentados, configuram-se como iniciativas formativas consolidadas e que buscam dialogar tanto com as normativas legais, ao reformularem seus cursos por meio de debates internos com o corpo colegiado de docentes, mas também na construção de conhecimentos sobre a prática profissional no contexto dos ES. Sobre as propostas de estágio/plano de estudos identificam-se dispositivos formativos que trazem como premissa a inserção no campo profissional, pois abrangem as dimensões da contextualização da realidade das escolas, a interlocução entre equipe gestora, professores e estagiários, o planejamento em regime de colaboração com a proposta da escola, processos de reflexão de forma conjunta sobre a prática pedagógica nos ES, avaliação da própria prática e também dos estudantes das escolas a partir da deliberação dos professores supervisores, como representantes das escolas parceiras.

Ressalta-se que todo este processo de intermediação entre as realidades das universidades e escolas, na busca de estreitamento das relações, não está livre de desafios. No entanto, os sujeitos envolvidos nestas realidades estudadas, têm assumido o compromisso em promover a formação de futuros professores, considerando o impacto da formação na constituição da identidade docente de futuros professores, respeitando a diversidade dos sujeitos presentes na relação entre universidade e escola e valorizando os profissionais em exercício.

Nóvoa (2023) chama a atenção para a formação de professores como um desafio global, mas também apresenta pistas para pensarmos uma educação para a transformação e superação do atual quadro de crises e desigualdades. Enfatiza ainda o reconhecimento de percursos de aprendizagens com a diversidade de gênero, de culturas, de modos de pensar, viver e ver o mundo. O autor aponta os riscos de se assumir e investir questões de plataformas digitais no campo educacional e na inteligência artificial, pois, mesmo que sejam demandas do



campo educacional, podem ser monetizadas e prestarem “desserviço”, como oferecer notícias falsas e discursos de ódio. É necessário priorizar a justiça social para romper com mecanismos perversos presentes nas estruturas, processos e relações e caminhar para a transformação do quadro de desigualdades, que se acentua com as crises econômica, política, climática, e para tal eleger uma agenda comum, pautada no trabalho comum para a paz e o bem viver.

No campo das políticas públicas educacionais, é necessário retomar o leme e não deixar conquistas já realizadas naufragarem, para isso é necessário resistir a marcos regulatórios que promovem o desmonte da educação, e lutar contra a desvalorização dos trabalhadores do magistério, a precarização das condições de trabalho e a desprofissionalização da formação inicial e continuada. Nesta perspectiva reitera-se a importância de parcerias em regime de colaboração entre a escola e a universidade, a importância do ES como elemento articulador de uma cultura profissional docente que fundamenta os cursos de formação inicial e atua como potencializador do desenvolvimento profissional dos professores em serviço.

## REFERÊNCIAS

- Anacleto, Francis Natally de Almeida *et al.* (2017). O estágio supervisionado na formação do professor de educação física: refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática. *Arquivos em movimento*, 13(1), p. 78-88.
- Ananias, Elisângela Venancio. (2016). *O estágio curricular supervisionado em educação física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos*. Tese (Doutorado) UNESP- Rio Claro.
- Batista, Paula Fazendeiro; Graça, Amândio Braga (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, Campinas, 32(1), e20180084.  
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Benites, Larissa Cerignoni *et al.* (2015). Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, Porto Alegre, 22(1), p. 35-50.  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>
- Benites, Larissa Cerignoni; Souza Neto, Samuel de. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e pesquisa*, 34(02), 343-360.
- Brasil. (2004). *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP no. 7, de 31 de março de 2004. Brasília. MEC.



- Brasil. (2002) *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002). *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP no. 2, 19 de fevereiro de 2002b. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001). *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP no. 27 de outubro de 2001. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFSCAR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física* (2010). São Carlos. <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-fisica/educacao-fisica-licenciatura-projeto-pedagogico.pdf>
- Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Florianópolis. [https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id\\_cpmenu/3650/\\_projtopedagogicodalicenciaturaemeducaofisicacefidudesc16591069557413\\_3650.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id_cpmenu/3650/_projtopedagogicodalicenciaturaemeducaofisicacefidudesc16591069557413_3650.pdf)
- Costa Filho, Roraima Alves da; Iaochite, Roberto Tadeu. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 26(2), p. 201-211. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- De Azevedo, Maria Antonia Ramos; De Andrade, Maria de Fátima Ramos (2011). O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), p. 147-161.
- Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS (2021). *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Bacharelado e Licenciatura*. Porto Alegre. <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?56125CC42199;115>
- Herold, Frank; Waring, Michael. (2016). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), p. 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Isse, Silvane Fensterseifer; Molina Neto, Vicente. (2016). Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. *Journal of Physical Education, Maringá*, 27(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2759>



- Lüdke, Menga *et al.* (2009) A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(1), p. 456-468.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300005>
- Lüdke, Menga; Cruz, Giseli Barreto da. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, 35(1), p. 81-109.
- Maués, Olgaíses Cabral; Bastos, Robson dos Santos. (2016). As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 32(3), p. 699-717.  
<https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68570>
- Moen, Kjersti Mordal; Standal, Oyvind. (2016). Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership? *SAGE Open*, 6(1), 2158244016635715.  
<https://doi.org/10.1177/2158244016635715>
- Nóvoa, Antonio. (2023). *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados.
- Piconez, Stela C. Bertholo (2013). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Editora Papirus.
- Silva, Haila Ivanilda; Gaspar, Monica (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 99(251).  
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>
- Vedovatto, Dijnane; Souza Neto, Samuel de (2021). Universidade e escola como locus da profissionalização do ensino e do tempo entre-dois no estágio supervisionado. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), p. 1694-1719.
- Vedovatto Iza, Dijnane Fernanda; Souza Neto, Samuel de (2014). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, Porto Alegre, 21(1), p. 111-124.  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>
- Wielewicki, Hamilton de Godoy. (2010). *Prática de Ensino e Formação de Professores: Um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.  
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/bb81cfc8-od7e-4087-90f8-f1732385f6cd/content>



## Como referenciar este artigo:

Ananias, Elisangela Venancio. Relação universidade e escola: iniciativas a partir dos estágios supervisionados em educação física. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e694704, 2025. **e-ISSN:** 1982-7199. **DOI:** <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6947>

| **Submetido em:** 15/12/2024

| **Aprovado em:** 10/03/2025

| **Publicado em:** 16/03/2025

**REVEDUC**  
REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

---

**Processamento e Editoração:** Revista Eletrônica de Educação

**Revisão:** Cristiane Helena Lourenco Mota e Silva; **e-mail:** [crisllmota@hotmail.com](mailto:crisllmota@hotmail.com)

**Tradução:** Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** [reveduc@ufscar.br](mailto:reveduc@ufscar.br)

---

**Financiamentos:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

**Conflitos de interesses:** Não houve conflitos de interesses no desenvolvimento desta pesquisa.

**Aprovação ética:** Essa pesquisa foi submetida à apreciação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovada sob parecer número 5.657.595



**Acesse o artigo usando o QR Code**  
Revista Eletrônica de Educação

