



ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Joselene Ferreira Mota¹
Iguatemi Santos Rangel²
Rosineide Cristina de Freitas³

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as práticas docentes nos estágios supervisionados dos cursos de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Educação Infantil e Séries Iniciais, tendo como questão problematizadora: como os temas relacionados às questões étnico-raciais, na perspectiva de uma Educação Antirracista, se apresentam nos planos de ensino e/ou trabalho do Estágio Supervisionado? A metodologia do estudo adotou a perspectiva da pesquisa documental, devido ao caráter das fontes de dados para análise, os planos de ensino e os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, objetivo, conteúdo, método e avaliação, do componente curricular Estágio Supervisionado. O estudo/análise se justifica por considerarmos o Estágio Supervisionado um momento de indução profissional, capaz de desenvolver potencialidades para identificar práticas de discriminação racial e racismo, a segurança de intervir com práticas e domínio do repertório político-pedagógico e conduzir os estudantes à superação destas práticas discriminatórias. A sustentação teórica se deu a partir de Pimenta e Lima (2012), Araújo (2015), Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Nascimento (2018), entre outra(s). Conclui-se que, de modo geral, os planos analisados não apresentaram textualmente elementos alinhados a uma Educação Antirracista, ainda que tenham dimensões em potencial para o desenvolvimento do debate, sobretudo a partir das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, dados que nos impõem a repensarmos os elementos que compõem os planos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação docente. Infâncias. Educação antirracista.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze teaching practices in supervised internships in Physical Education courses at the Federal University of Espírito Santo, the Federal University of Pará and the State University of Rio de Janeiro, in Early Childhood Education and Initial Series, with the following problematizing question: how are themes related to ethnic-racial issues, from the perspective of Anti-Racist Education, presented in the teaching and/or work plans of the Supervised Internship? The study methodology adopted the perspective of documentary research, due to the nature

¹ Professora na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Geografia pela UFPA. Mestra em Educação e Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joseleneffmota@gmail.com.

² Professor na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor e Mestre em Educação e Graduação em Educação Física pela UFES. E-mail: iguatemi.rangel@ufes.br.

³ Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PPGED/UERJ). Mestra em Educação e Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: rosineide.freitas@uerj.br.



of the data sources for analysis, the teaching plans and the elements that constitute the organization of the pedagogical work, objective, content, method and evaluation, of the Supervised Internship curricular component. The study/analysis is justified because we consider the Supervised Internship a moment of professional induction, capable of developing potential to identify practices of racial discrimination and racism, the confidence to intervene with practices and mastery of the political-pedagogical repertoire and lead students to overcome these discriminatory practices. The theoretical support was based on Pimenta and Lima (2012), Araújo (2015), Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Nascimento (2018), among others. It is concluded that, in general, the analyzed plans did not present textual elements aligned with an Anti-Racist Education, even though they have potential dimensions for the development of the debate, especially based on Laws 10.639/03 and 11.645/08, data that force us to rethink the elements that make up the teaching plans.

KEYWORDS: Supervised Internship. Teacher training. Childhoods. Anti-racist education.

1 INTRODUÇÃO

Um dos pilares para a formação de professoras(es), na perspectiva defendida por esta escrita, é se pautar em uma Educação Antirracista, entendendo-a nas dimensões objetivas/conceituais e subjetivas/relacionais. Nesta medida, deve ir para além do aspecto histórico e cultural que atende às diretrizes orientadas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e desenvolver nas pessoas responsáveis pelo ensino-aprendizagem a capacidade de identificar as situações de racismo e discriminação racial do cotidiano escolar e intervir positivamente sobre elas, de forma pedagógica, no tripé: identificação/coerção/superação, sem expor sujeitos(as) que sofrem a ação que, no nosso caso, são as crianças negras. Portanto, uma Educação antirracista deve ser capaz de garantir o acesso ao conhecimento plural, produzido pelos diferentes povos que constituíram a história nacional, contrapondo-se a uma lógica eurocentrada e, ao mesmo tempo, produzir reflexões sobre os impactos que o trauma da escravização negra e indígena impuseram à sociedade brasileira. E, neste sentido, identificar e combater todas as formas de discriminação racial, de racismo e de supremacismo branco⁴.

Todos os elementos que compõem o processo de formação de professoras(es) devem indicar possibilidades para que as orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 sejam materializadas e para o estabelecimento de ambientes educacionais igualitários para todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, credo e orientação sexual. Dessa forma, a obrigatoriedade de

⁴ Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Gonzalez (2018), Nascimento (2018) e Carneiro (2023) nos convocaram a pensar sobre o imperativo que a colonialidade formou sobre a identidade branca, no sentido de ser a performance da pessoa branca a idealização do que deve ser a pessoa humana, do ideal de humanidade a ser perseguido, em contraposição a outros estereótipos raciais. Neste sentido, as sociedades formadas a partir do *fenômeno ideológico do dano e do trauma* da colonização são pavimentadas pela condição de supremacia, ou seja, de uma hegemonia constituída branca.



desenvolver conhecimentos sobre a história e a cultura indígena e afro-brasileira deve perpassar pela estrutura curricular para a formação ao nível superior, na formação de professoras(es), na medida em que estes serão os responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem e porque é na formação inicial que devem ser construídas as bases para o pleno exercício profissional. Essa consideração parece óbvia, mas, pela obrigatoriedade legal do ensino da história indígena e afro-brasileira e das suas contribuições à cultura brasileira estar condicionada à Educação Básica, cabe reforçar a igual importância desses temas como componentes curriculares para o ensino superior.

Este estudo objetivou analisar as práticas docentes nos estágios supervisionados dos cursos de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Educação Infantil e séries iniciais, a partir do que é descrito nos elementos didáticos e pedagógicos tais como: nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias sugeridas e nas avaliações a partir de documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico da(o)s professora(s). A escolha das três instituições formadoras se deu devido à atuação comum das(as) professoras(es) pesquisadora(s) no Grupo de Trabalho de Política de Classe, Gênero, Questões Étnico-raciais e Diversidade Sexual (GTPCGEDS), do Sindicato de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). A questão problematizadora que norteou a análise foi: há evidências temáticas, proposições metodológicas e estudos que possam ser associados à concepção de Educação Antirracista?

Com intuito de obter resposta à questão anteriormente citada, recorreremos à caracterização da Pesquisa Documental de Gil (2008), que busca analisar os documentos “de primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, etc.), ou seja, documentos ou fontes que ainda não receberam um tratamento analítico, nesse caso, recorreremos aos planos de ensino por entender que tais documentos correspondem à materialização da coerência e coesão entre a luta político-sindical e a organização político-pedagógica dos integrantes que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física e no GTPCGEDS/ ANDES-SN. Esses documentos comumente sofrem alterações semestrais e/ou anuais no que concerne à sua dinâmica metodológica, diferentemente dos Projetos Pedagógicos de Cursos, que se mantêm cristalizados e não descrevem a materialização do trabalho docente nos estágios supervisionados. Os anos de referência de análise desses documentos foram de 2022 a 2023, nos cursos de licenciatura em Educação de Física da UFPA, UFES e UERJ.



Torna-se relevante expor nesse escrito, mesmo que brevemente, as concepções de Estágio Supervisionado, de Infâncias e de Educação Antirracista, para que possamos pontuar a relação intrínseca desses campos teóricos e pedagógicos e as suas relações com a questão central do estudo.

2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Consideramos o Estágio como campo de conhecimento, assim como Pimenta e Lima (2012), que afirmam que ao atribuímos um possível estatuto epistemológico podemos superar a concepção que tem predominado ao longo da história na formação de docentes, reduzindo-o a uma atividade meramente prática e instrumental. A superação dessa caracterização do Estágio Supervisionado precisa entendê-lo para além de uma mera atividade prática e instrumental, como tem sido concebido ao longo do processo da formação docente, sobretudo em detrimento de outros componentes curriculares.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da atuação profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que muitas vezes não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolve (Pimenta; Lima, 2012, p. 134).

Tais questões colocadas pelas autoras são pertinentes ao campo da formação docente e tantas outras poderiam vir à tona para convergirem no sentido de superar o reducionismo aplicado a esse componente curricular, inclusive, por ele ter orientação legal que rege qual é o seu papel, sua obrigatoriedade na formação profissional, sua dinâmica institucional e, sobretudo, pela sua relação com o mundo do trabalho, como rege a Lei nº 11.788/08.

A orientação legal do Estágio Supervisionado reafirma o seu papel articulador com os conhecimentos do campo científico ao contexto real da atuação profissional, o que requer maior rigorosidade na organização da sua dinâmica e da seleção dos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos no processo de exercício da docência. Esse é o papel do Estágio Supervisionado, “ser elemento aglutinador do modo de fazer a docência” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 87).



Para o presente estudo, consideramos o Estágio Supervisionado aplicado à formação docente em Educação Física - Licenciatura, enquanto componente curricular, que se orienta pela política nacional para a formação de docentes, ou seja, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Professoras(es) para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação), a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação que, em 2019, alterou a Resolução 02/2015.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado está diretamente vinculado aos preceitos da DCN e a BNC que, segundo D'Avila (2020), são políticas sustentadas pela lógica das competências, premissa para o currículo que tem como base a psicologia comportamentalista, que predominou nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e aqui no Brasil.

No Brasil, a ideologia importada do pensamento norte-americano sustentou uma pedagogia de caráter tecnocrático (ou tecnicista) em voga nos anos da ditadura militar (1964-1985). Salientamos que há, por decorrência, uma associação direta das DCN-BNC com o ensino universitário nas licenciaturas e os perigos da reedição de uma docência marcada pelo tecnicismo em pauta. Aspecto este que se vê desde as chamadas “Competências gerais” às chamadas “Competências específicas” (D’avila, 2020, p. 92).

A autora aponta que a política nacional para a formação de docentes ainda está pautada na lógica central do “saber fazer”, ou seja, de caráter praticista, sem base teórica sólida e com viés humanizante, emancipatório e crítico, o que compromete a formação pelo ensino de conteúdos descontextualizados da realidade, com a negação da história, a exemplo dos processos de formação da sociedade, sobretudo quanto à presença de pessoas afro-descentes e indígenas na formação social, política, econômica e cultural do Brasil. Se a atual política para formação de professoras(es), no Brasil, ainda se pauta em preceitos da lógica tecnocrata e hegemônica, significa que temas sobre questões étnico-raciais na formação de professoras(es) não são relevantes devido ao atual projeto educacional brasileiro estar sintonizado aos preceitos neoliberais, ao individualismo e à competitividade para atender às demandas do mercado. E isso reflete a dificuldade na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

Assumimos o termo infâncias no plural, pois acreditamos, assim como Gouvêa (2006), ser impossível reduzir a multiplicidade de experiências que caracteriza essa fase da vida humana, sendo



assim, é preciso compreender as crianças na diversidade de suas infâncias a partir de recortes específicos como gênero, raça, etnia, religião e classe social. É importante alertar que a maioria das abordagens em pesquisas e também no âmbito das políticas públicas se utiliza de uma concepção de criança/infância a-histórica. Araujo (2015, p. 33), em sua tese de doutorado, intitulada “Infância, educação infantil e relações étnico-raciais”, argumenta a partir das contribuições de Rosemberg, que “prepondera o discurso universalizante, etnocêntrico, adultocêntrico e homogeneizante de infância, independente das questões de idade, condições socioeconômicas e construção das identidades” (Rosemberg, 2011).

Essas abordagens descontextualizadas, na maioria das vezes, produzem invisibilização de muitas infâncias que não se enquadram nos parâmetros consagrados pelo pensamento científico. As contribuições da sociologia da infância permitem afirmar a emergência de concepções que assumem ser impossível a utilização de parâmetros únicos para o estudo das crianças/infâncias. Araujo (2015) afirma que “as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal. Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade” (Araujo, 2015, p. 54).

Analogamente, pode-se afirmar que também não existe um estudante “aluno” da Educação Infantil/Ensino Fundamental universal. Essa compreensão ampliada coloca desafios adjacentes para se pensar uma educação que se paute na perspectiva da diferença e da diversidade e que contemple a multiplicidade de sujeitos que frequentam as escolas, como exemplo, entender que os estudantes (crianças e adolescentes) ao chegarem nas escolas trazem consigo suas histórias de vidas; o olhar racializado sobre o cotidiano escolar, tanto relativo aos conteúdos a serem trabalhados, quanto sobre as relações interpessoais estabelecidas entre as(os) diferentes sujeitos do ambiente escolar. Há uma lista de desafios, assim, caberiam muitos outros itens a serem elencados, sobretudo quando a colocamos em uma perspectiva histórica. Ao não considerar essas crianças em suas singularidades, perpetuam-se processos de discriminação e racismos. Araújo (2015), na formulação de seu objeto de investigação, enfatiza a necessidade de conhecer mais a fundo as crianças para quem as políticas se destinam, ou seja:

As questões sociopolíticas, culturais e econômicas influenciam a constituição/formação dos sujeitos e à medida que temos conhecimento das marcas sociais que pesam sobre as trajetórias de vida das crianças, torna-se fundamental antes de construir/formular políticas públicas, conhecer as infâncias reais, as formas concretas de viver a infância (Araújo, 2015, p. 33).



Em relação à especificidade da educação, também é preponderante o conhecimento da concreticidade dos sujeitos para os quais as práticas pedagógicas são endereçadas, sejam essas práticas nos componentes curriculares básicos, como também nas atividades curriculares que estabelecem interface com as escolas da educação básica. Nesse aspecto, o Estágio Supervisionado não pode prescindir de um conhecimento apurado das reais condições que as crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas vivem, cabendo às(aos) professoras(es) não só conhecer sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados, desenvolver empatia com suas(seus) estudantes, mas, sobretudo, conhecer a realidade das crianças que frequentam as escolas públicas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na busca por registrar, de forma sucinta, o que é considerado uma Educação Antirracista para este estudo, parece-nos necessário o alinhamento conceitual sobre a necessidade do debate racial em educação. Para tal, entendemos ser fundante a compreensão defendida por Almeida, ao afirmar que “em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (Almeida, 2018, p. 44).

Esta afirmação nos posiciona política e pedagogicamente, por considerarmos a educação como um dos principais direitos fundamentais, e por entendê-la imersa nas grandes questões contemporâneas. Ao considerar a raça como elemento de análise, incluímo-nos no gesto metodológico de racializar o olhar sobre os fenômenos estudados.

A diferenciação racial construiu historicamente uma relação dialética com o racismo que, enquanto tecnologia, garante não só a condição de diferenciação, mas o supremacismo, assim,

[...] seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2018, p. 19).

Dessa maneira, a ideia de raça estabelece subjetividades calcadas nas oposições bom/mau, belo/feio, puro/pervertido. Frantz Fanon (2008), ao analisar com profundidade a construção do que é ser negro na colonialidade, a partir da reflexão sobre o povo antilhano e sua relação com a Europa Francesa, reflete sobre a construção perversa da ideia de raça:



Na Europa, o preto, seja concreto, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba expressão, quanta alegria e, principalmente, quanto esperança! Nada de compatível com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. [...] Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (Fanon, 2008, p. 160).

Numa dimensão subjetiva e psíquica, raça expressa o estatuto do *Ser* e da(o) *Outra(o)*, daquela(e) que representa a humanidade e daquela(e) que materializa o que está de fora, que deve ser combatido. Kilomba (2019), ao mergulhar nas análises sobre o racismo cotidiano, relatou em profundidade as vivências de duas mulheres da Diáspora Africana, caracterizando-o em diferentes dimensões da vida. Desde a negação da própria natureza (expressa pelos cabelos crespos, historicamente alisados para se aproximar do ideal branco), do lugar esperado para ser ocupado (a que limpa, a que serve), à negação da fala e da capacidade de produção de conhecimento a ser considerado. Sendo, ao mesmo tempo, profundo e sutil, o racismo então se apresenta como a tecnologia que se cristaliza nas relações sociais, fundado na ideia ontológica do supremacista de raças.

Para a realidade nacional, é possível falar o que Abdias Nascimento (2016) chamou de racismo ao estilo brasileiro ou racismo à brasileira, segundo Lima (2023):

É preciso, portanto, trazer algumas inquietações sobre o racismo, mais especificamente sobre o racismo à brasileira, fazendo ver e dizer como o racial interseccionalizado por classe, gênero, sexualidade, território, entre outros marcadores sociais e dinâmicos da diferença é hoje o problema central que precisa ser enfrentado, seja enquanto cidadãos, professores, trabalhadores e gestores no campo amplo que podemos chamar de saúde coletiva (Lima, 2023, p. 2).

A autora nos convoca a pensar a centralidade dos conflitos raciais na sociedade brasileira, que condicionam a organização social, espacial e, acrescentamos, a ordenação política. Assim, ao se pensar na educação contemporânea as questões acima sintetizadas, quanto à raça e ao racismo e suas implicações, devem produzir reflexões profundas sobre a função social da educação e o papel que ela pode desempenhar para mitigar os impactos do racismo sobre a vida das(os) sujeitos que estão em formação e, assim, transformar-se numa Educação Antirracista.

Bell Hooks (2019), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que podemos considerar com um tratado à educação, apresenta diversos elementos que



podem dar forma a uma Educação Antirracista. Ao dividir com a(o) leitor(a) suas experiências educacionais e as reflexões que delas derivam, enfatiza a importância de uma educação para a liberdade para as pessoas negras, ao afirmar que

a ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso que a ênfase de Freire [referenciando o seu encontro com Paulo Freire e suas reflexões sobre a Educação libertadora e as críticas à educação bancária] na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para mim. Consciente desde a infância da necessidade da alfabetização, levei comigo para a universidade a lembrança de ler para as pessoas, de escrever para as pessoas. Levei comigo as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogias críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores. Foi essa experiência precoce de uma educação libertadora na Booker T. Washington e na Crispus Attukes, as escolas negras dos meus anos de formação, que me deixou perpetuamente insatisfeita com a educação que recebi em ambientes predominantemente brancos. (Hooks, 2019, p. 72-73).

Ainda que não tenhamos experimentado na nossa história a segregação legal pós-abolição, o relato acima deve nos conduzir à reflexão sobre as bases para uma Educação Antirracista. A dimensão da sensibilidade quanto à educação direciona as pessoas negras, no que diz respeito à importância do paradigma de liberdade, do senso de comunidade na apreensão dos códigos linguísticos para si e para as suas e para os seus. E em contraposição à experiência insatisfatória e traumática nos ambientes desagregados, no convívio com pessoas brancas.

As categorias eleitas para a análise foram: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Considerando estas dimensões do planejamento, que indicam as perspectivas e concepções em educação, as análises permitiram tecer reflexões sobre o papel da formação de professoras(es) em Educação Física e depreender alguns desafios para a constituição de uma Educação antirracista para a área.

5 A MATERIALIDADE DOS PLANOS DE CURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Considerando ser o plano de ensino a materialização das intenções didático-pedagógicas e também entendendo que ele expressa concepções epistemológicas e políticas sobre o trabalho de formação das(os) futuras(os) docentes, propusemo-nos analisar três planos, a saber:

Quadro 1: Planos de ensino do componente curricular Estágio Supervisionado, anos 2022/2023



ELEMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	PLANO DE ENSINO UFPA	PLANO DE ENSINO UFES	PLANO DE ENSINO UERJ
OBJETIVO	Possibilitar a instrumentalização para o trabalho docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, estimulando a ação-reflexão-ação a partir da observação da prática social no campo de intervenção.	Recuperar os principais conceitos inerentes à docência na educação física, inclusive as concepções de educação Física Escolar; a compreensão sobre a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos com a realidade escolar; situações onde os alunos sejam capazes de refletir criticamente sobre os principais desafios inerentes à prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil, auxiliando-os na elaboração de alternativas pedagógicas; inserir os alunos no contexto escolar, ajudando-os a ter um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade da escola; e discutir em aula, a partir das observações feitas nos Centros Municipais de Educação Infantil, levando os alunos a identificar as questões mais problemáticas da prática pedagógica e que precisam ser pesquisadas.	Promover condições para que os estudantes de Educação Física construam o conhecimento profissional docente a partir da elaboração, execução e reflexão crítica sobre o projeto de ensino/estágio. Induzir a reflexão crítica, por meio de dispositivos formativos, sobre os desafios relacionados às situações de ensino e aprendizagem, considerando as características dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Facilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente dos estudantes de Educação Física, promovendo uma relação pedagógica eficaz com os professores e equipe pedagógica, assim como uma interação positiva e respeitosa com os alunos durante o planejamento e execução das aulas. Incentivar a reflexão e escrita sobre as práticas durante o estágio, promovendo a troca de experiências entre os estudantes e professores e a



			construção, se possível, de um portfólio que documente a prática pedagógica e o conhecimento profissional manifestado ao longo do estágio.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - O Estágio Supervisionado: conceito, natureza e especificidade. - Educação Física Escolar e suas possibilidades temáticas. - Aspectos Regulatórios, Pedagógicos e Legais: o Estágio Supervisionado e a Educação Física escolar. - Organização do Trabalho Pedagógico na EFE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos legais do estágio (resoluções, pareceres, normas). - Concepções de estágio e construção da identidade profissional do professor. - O estágio supervisionado e as contribuições da didática. - Documentos de orientação curricular (RCNEI, DCNEI), documento de orientação curricular da rede municipal, outros documentos. - Planejamento pedagógico e prática de ensino: Projeto pedagógico, plano de curso, plano de aula. - Metodologias de ensino da Educação Física na Educação Infantil. - Seminário (Relatos de Experiências). 	<p>Unidade 1: introdução ao Estágio Supervisionado em Educação Física.</p> <p>Unidade 2: desenvolvimento da profissionalidade docente.</p> <p>Unidade 3: planejamento e execução de aulas inclusivas.</p> <p>Unidade 4: reflexão e construção de casos de ensino e portfólio.</p> <p>Unidade 5: apresentação e discussão de portfólios.</p> <p>Unidade 6: encerramento e avaliação.</p>
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate das experiências pessoais no âmbito escolar a fim de identificar as referências pedagógicas vivenciadas ao longo da história de vida de cada indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de observação, diagnóstico e análise da realidade das escolas de educação infantil. - Registros em relatório e filmagens das experiências, a partir de 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas e discussões orientadas. - Estudos de caso e análise de situações práticas.



	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a escola pública como espaço privilegiado para a intervenção do/a professor/a de educação física, identificando as condições de oferta da educação física, nos aspectos que se referem à infraestrutura, organização didático-pedagógica dos(as) professores(as) e alunos(as). - Estudo sistematizado com análise crítica das proposições metodológicas para a educação. - Planejamento orientado, de uma sequência pedagógica fundamentada em uma teoria da educação física que busque a superação das problemáticas significativas da prática educacional. - Aplicação e Intervenção (regência). - Tempo Pedagógico V: Avaliar os limites e possibilidades de avançar a prática pedagógica e o trato com os conteúdos da Educação Física. 	<p>roteiros construídos com os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, construção de material didático e intervenção em diferentes perspectivas metodológicas. - Participação em seminário temático e seminários de narrativas das experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades práticas supervisionadas.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização do Estudo da Realidade – observação/entrevistas/descrição física e analítica do espaço escolar. - Regências. 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação será efetuada tendo como parâmetro os seguintes pontos: - Desempenho no planejamento das atividades de intervenção nas escolas de estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de projetos de ensino/estágio. - Construção do portfólio pedagógico. - Seminários e apresentações finais.



	- Participação, assiduidade, pontualidade e autocritica sobre atuação no Estágio.	- Entrega de relatórios (relatórios de intervenção/observação, planos de aula) ao final da disciplina.	
--	---	--	--

Fonte: As(os) autoras(es)

Em relação aos objetivos estabelecidos pelos três planos de ensino analisados, observa-se uma preocupação com o trabalho de reflexão-crítica sobre os problemas que serão enfrentados pelas(os) futuras(os) docentes, porém, não são explicitados quais são esses problemas, sendo assim, não constam referências a possíveis atravessamentos que as questões étnico-raciais podem suscitar nas práticas pedagógicas da Educação Física e/ou ações de formação que se alinhem a uma perspectiva antirracista, fato que vem ao encontro da afirmação de Almeida (2018) ao apontar que, em um mundo onde a “raça define a vida e morte”, não tomá-la como elemento de análise e/ou de estudos dos limites atuais da humanidade, demonstra não só a “falta de compromisso com a ciência”, mas a necessidade urgente de articular os objetivos dos planos de ensino das três instituições de ensino superior (IES) com potencialidades para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista na formação de docentes em Educação Física. Para os objetivos dos planos de ensino, caberia suscitar a perspectiva libertadora, no sentido de agregar valor à condição de ser humano, a educação, nesse caso, incuberia tal tarefa, como afirma Hooks (2019). E essa articulação poderia estar expressa na indicação de conteúdos programáticos e temas para estudos de casos. A dimensão crítica no Estágio Supervisionado deve conduzir reflexões sobre as questões étnico-raciais, a liberdade como condição humanizadora e do enfrentamento ao racismo desde a tenra idade.

No que se refere aos conteúdos, a compreensão do que seja o Estágio Supervisionado aparece em todos os planos, a construção da dimensão profissional é citada em dois dos três planos analisados. Possibilidades temáticas, metodologias de ensino em Educação Física, planejamento e execução de aulas inclusivas têm como potencial a interseccionalidade, como indica Lima (2023), ao apontar que devemos trazer o racismo como tema central e relacioná-lo às questões raciais com o tema de classe, gênero, sexualidade e território. Porém, o tema das questões raciais na perspectiva interseccionalizada, não estão devidamente expressas na construção textual dos conteúdos, ficam relegadas ao acaso da biografia de algum(a) estudante e/ou de algum(a) docente, tutor(a) atento às questões, bem como a conflitos flagrantemente associadas à condição étnico-racial, invariavelmente associada a episódios de racismo ou discriminação racial. E nesse aspecto, os



Planos de Ensino poderiam explorar temas da representação negra nos ambientes escolares, no sentido de desconstruir valores, heranças eurocêntricas, que inferiorizam a população negra e todas suas heranças que formam socialmente e culturalmente o Brasil, como refletem Fanon (2020) e Kilomba (2019), na construção de ser negro na colonialidade e racismo no cotidiano, respectivamente, ao se reportarem sobre construção, perversa, da ideia de raça e como as tecnologias se cristalizam nas relações sociais, sustentado pela ideia supremacista de raças.

Os conteúdos elencados nos planos focalizam aspectos relacionados à legislação que normatiza os estágios e a constituição da identidade do(a) futuro(a) professor(a), porém, de igual modo, não foi possível identificar algum conteúdo que estabeleça interfaces, mesmo no âmbito legal, com as questões étnico-raciais e as possibilidades de temáticas interseccionalizadas. Nem referência às das Leis nº 10.639/03 e a 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade de desenvolver conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, são evidenciadas. Constatção que denuncia não só a ausência de temas que remetem à real história social das crianças negras e indígenas, do legado cultural que as comunidades e povos afrodescendentes e indígenas têm no trato com as práticas corporais, como os jogos populares e as danças.

É importante destacar que, quando os planos de ensino das três IES não definem conteúdos relacionados às questões que envolvem as relações raciais nas práticas que envolvem as práticas corporais, estas estão expostas à reprodução de estereótipos racistas e discriminatórios. Visto que as “raízes” das práticas corporais brasileiras nos legados acadêmicos da área da Educação Física, majoritariamente, apontam seu viés eurocêntrico.

A ausência de temática étnico-racial remete ao que tem sido problematizado por Alves e Moreira (2021), ao afirmarem que “o racismo é uma construção social e molda o processo de construção das subjetividades” (Alves; Moreira, 2021, p. 10). Sendo assim, se expressa de maneira mais aguda nos corpos pretos, pois as características fenotípicas, que são a marca da diferença, provocam o estranhamento e potencializam comportamentos racistas.

Da mesma forma, quando analisamos as metodologias e processos de avaliação, constatamos de igual modo a ausência de abordagens que levem em consideração a importância de garantir nos processos de formação da(o) futura(o) docente o debate sobre as formas como as relações raciais atravessam as práticas sociais.

Relativamente às metodologias utilizadas nos planos de ensino do Estágio Supervisionado, a intervenção pedagógica, como esperado em estágio desta natureza, é comum a todos os planos



analisados. No entanto, em uma perspectiva de educação antirracista, tal como a que está em foco neste texto em tela, compreendemos que, se a proposta metodológica não estiver orientada para a percepção das questões raciais que se apresentam no cotidiano escolar, há o risco de perpetuação do status quo. Ou seja, as práticas pedagógicas das(os) futuras(os) docentes podem acabar por reforçar a ideia de ser a escola o lócus de reprodução dos conflitos raciais que ainda são vigentes na sociedade brasileira.

Ainda nesta dimensão do plano de ensino, chama a atenção, em um dos documentos, a convocação das experiências progressistas das(os) estudantes como estratégia metodológica, ao falar das histórias de vida de cada indivíduo. Tendo a orientação político-pedagógica de uma Educação antirracista, este seria o momento metodológico ímpar de reflexão sobre o processo de reprodução acrítico das diferentes dimensões das discriminações raciais, que reforçam estereótipos racistas e supremacistas brancos.

Cabe destacar que a Educação Física também é amplamente influenciada pela perspectiva racista, conforme aponta Soares () em sua obra *Educação Física: raízes europeias*, em aborda o quanto pensamento e os métodos científicos de base eugenista e higienista influenciaram e influenciam a Educação Física brasileira. Reafirmarmos, a partir de Clímaco (2022), que a “Educação Física, para tal deve se pautar em descolonizar o seu conhecimento e fundamentar-se por uma abordagem que tenha a prioridade de estabelecer um projeto de sociedade de formação integral, antirracista, omnilateral, emancipatória” (Clímaco, 2022, p. 68).

6 APONTAMENTOS PARA A CONCLUSÃO

Este trabalho buscou evidenciar, por meio de análises de planos de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) desenvolvidas em três Universidades (UFES, UERJ, UFPA), práticas pedagógicas que contemplem uma formação antirracista.

Pode-se constatar a ausência de objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação que contemplem a abordagem das questões étnico-raciais. Os planos analisados apresentam uma preocupação com a formação crítico-reflexiva e tomam as escolas como locus da formação, inclusive destacam a importância da(o) futura(o) docente enfrentar os problemas que afligem a escola pública. Porém, os planos focam na intimidade dos problemas da área da Educação Física em si, não havendo uma correlação mais orgânica com os problemas que transversalizam as



práticas pedagógicas da(o) docente de Educação Física, como, por exemplo, as questões envolvendo o racismo enquanto fenômeno social tão em evidência no campo das práticas que compõem as práticas corporais, sobretudo, porque é na escola pública que as crianças negras e periféricas são escolarizadas. Portanto, há de repensarmos a concepção de infâncias e criança que compõem as mais diversas comunidades escolares no Brasil, e o Estágio Supervisionado é um componente curricular em potencial para privilegiar as experiências e vivências/aprendizados na escola e suas essências, as(os) sujeitos que dão vida a esse ambiente de humanização.

Para que haja uma formação comprometida com uma educação plural, orientada pelas leis que tornam obrigatório o estudo interdisciplinar das contribuições africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira, e o combate ao racismo e todas as expressões de discriminação racial, é urgente que as instituições de formação de professoras(es), em especial os cursos de Licenciatura em Educação Física, tenham disciplinas temáticas obrigatórias sobre esses assuntos. E mais que isso, que toda a grade curricular, para além do Estágio Supervisionado, entenda em qual lugar no seu conteúdo programático as questões étnico-raciais se inserem, tanto como elemento de reprodução racista, quanto como potencial para uma Educação Antirracista.

Para tal, a crítica e autocrítica, o estudo das contribuições de autoras(es) que se debruçaram a compreender a constituição racial da sociedade brasileira e a troca de experiências em Educação Antirracistas para além do eixo sul/sudeste, ao nosso ver, são centrais para um Estágio Supervisionado efetivamente antirracista e para uma Educação Física efetivamente antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sívio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Érika Cristina Silva; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo/corporeidade do negro. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, e20450, maio/ago. 2021.
- ARAÚJO, Marlene de. **Infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMS), Belo Horizonte/MG, 2015.
- BARREIRO, I. M. F. e GEBRAN, R. A. **A prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física**. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez. *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras**: ambigüidade no século XIX Jovino. Caxambu-MG, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Fátima; GUADENZI, Paula. Racismo, Inequidades Raciais e Subjetividades—ver, dizer e fazer. **Saúde e Sociedade**, v. 32, n. 2, p. 1-9.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias atuais da destruição**. *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica: José Cerchi Fusari, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011.

SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

Enviado em: 02/01/2025

Aceito em: 08/04/2025