

Um Olhar no Espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física

A Look in the Mirror: insights from a supervisory teacher of a Supervised Curriculum Internship in Physical Education

Una Mirada en el Espejo: percepciones de una profesora supervisora de Práctica Curricular Supervisada en Educación Física

Recebido: 01/10/2021 | Revisado: 09/10/2021 | Aceito: 14/10/2021 | Publicado: 17/10/2021

Elizangela Cely

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5905-9208>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: elizangela.cely@gmail.com

Gabriela Simões

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1041-340X>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: gabssimoes9@gmail.com

Célia Polati

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9047-184X>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: celiapolati@gmail.com

Rudson Procópio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-2231>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: rudsonrj16@gmail.com

Diane Mota

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-2777>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: dianemotalima@gmail.com

José Henrique

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-6611>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: henriquejoe@hotmail.com

Resumo

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório, no qual são realizadas atividades de prática pré-profissional, caracterizando-se como uma importante etapa na formação do futuro professor. No ambiente escolar, local onde o ECS é desenvolvido, emerge a figura do professor supervisor (PS), responsável por conduzir o estagiário nessa jornada formativa. Nesse sentido, essa pesquisa objetivou descrever as percepções e avaliações de uma PS de ECS, acerca de sua supervisão de estagiários. Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, sob a técnica do estudo de caso. Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Participou do estudo uma professora de educação básica, atuante como supervisora de ECS. Para análise dos dados, recorreu-se a Técnica de Análise de Conteúdo. Em função dos resultados, a professora percebe sua atuação enquanto PS a partir de três categorias: acolhimento no ambiente escolar, aspectos da profissionalidade docente e reflexões acerca do papel de PS. Conclui-se que a seleção do PS é de suma importância e que esta deve ser feita por meio de convênios entre universidade e escola. É possível afirmar que é necessário que o PS conheça de fato seu papel e a importância de sua atuação na formação de professores. Ademais, a universidade precisa relacionar-se de forma horizontal e comprometida com a escola, entendendo que precisa dela para a realização do ECS de forma efetiva.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio Supervisionado; Professor Supervisor; Educação Física Escolar; Ensino.

Abstract

The Supervised Curriculum Internship (SCI) is a compulsory curricular component, in which pre-professional practice activities are carried out, characterizing itself as an important stage in the formation of the future teacher. In the school environment, where the SCI is developed, the figure of the supervising teacher (ST) emerges, responsible for leading the intern on this formative journey. In this sense, this research aimed to describe the perceptions and assessments from a ST of the SCI, about their supervision of interns. It was a research with a qualitative approach, descriptive in nature, using the case study technique. The semi-structured interview was used as an instrument. Participated in the

study a teacher of basic education, acting as supervisor of SCI. For data analysis, the Content Analysis Technique was used. In function of the results, the teacher perceives her performance as ST from three categories: reception in the school environment, aspects of teacher professionalism and reflections on the role of ST. It is concluded that the selection of the ST is of utmost importance and that it must be carried out through agreements between the university and the school. It is possible to affirm that it is necessary for the ST to really know its role and the importance of its performance in teacher education. Furthermore, the university needs to have a horizontal and committed relationship with the school, understanding that it needs it to carry out the SCI effectively.

Keywords: Teacher training; Supervised internship; Supervisory Teacher; Physical Education at School; Teaching.

Resumen

La práctica curricular supervisada (PCS) es un componente curricular obligatorio, en la que se realizan actividades de práctica pre-profesional, que se caracterizan como una importante etapa en la formación del futuro profesor. En el ambiente escolar, lugar donde la PCS se desarrolla, emerge la figura del profesor supervisor (PS), responsable por dirigir al pasante en esa jornada formativa. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo describir las percepciones y evaluaciones de una PS de PCS, acerca de su supervisión de pasantes. Se trató de una investigación de abordaje cualitativo, de naturaleza descriptiva, bajo la técnica de estudio de caso. Fue utilizado como instrumento a entrevista semi-estructurada. En el estudio participó una profesora de educación básica, actuante como supervisora de PCS. Para analizar los datos, recurrido a Técnica de Análisis de contenido. En función dos resultados, la profesora percibe su actuación como PS a partir de tres categorías: recepción en el ambiente escolar, aspectos de profesionalidad docente y reflexiones acerca del papel de PS. Se concluye que la selección del PS es de suma importancia y que ésta debe ser realizada por medio de convenios entre universidad y escuela. Es posible afirmar que es necesario que el PS conozca de hecho su papel y la importancia de su actuación en la formación de profesores. A su vez, la universidad precisa relacionarse de forma horizontal y comprometida con la escuela, entendiendo que necesita de ella para la realización del PCS de forma efectiva.

Palabras clave: Formación docente; Práctica Supervisada; Profesor Supervisor; Educación Física Escolar; Enseñanza.

1. Introdução

No Brasil, as discussões acerca do estágio iniciaram em 1833, pela primeira Escola Normal, na qual se buscava a evolução e o aprimoramento profissional dos docentes. Posteriormente, em 1946, com o conceito de estágio surgindo a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, é definido um currículo único para todos os estados (Martins & Curi, 2019). Na década de 1960, a prática docente começa a ser discutida, gerando a necessidade de reestruturar os currículos da formação de professores, na tentativa de aproximar os futuros docentes da realidade escolar (Corrêa Júnior, 2014). Em resposta a isso, em 1962 é promulgado o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 292 que estabeleceu a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado pela primeira vez, a qual passou a ser compreendida como elemento curricular basal para a formação do magistério. O estagiário era acompanhado por um “professor experiente”, sendo este delegado de forma conveniente pela universidade e escola (Brasil, 1962).

A partir da década de 1980, o movimento de profissionalização do ensino direcionou a discussão sobre a formação de professores nos Estados Unidos e, em seguida, tal discussão espalhou-se pelos países anglo-saxões e pela Europa para estender-se como um movimento reformista internacional da educação, chegando à América Latina. Esse movimento tinha por objetivo fazer com que o ensino passasse do estatuto de ofício para o de profissão, de nível semelhante, intelectual e estatutariamente às profissões consideradas mais assentadas, tais como a Medicina, Direito e Engenharia. Embora a profissionalização do professor não tenha trazido os resultados prometidos quando no início e seja na verdade um sonho americano que acabou piorando as condições dos professores, sobretudo na América Latina, tal movimento deixou como herança o princípio da valorização do professor e a necessidade de se elevar o estatuto dos professores, gerando inúmeras discussões, pesquisas e debates sobre a necessidade de se repensar a formação docente (Tardif, 2013).

Com as tensões ocasionadas pelo movimento mundial de profissionalização do ensino, na década de 1980, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (Brasil, 1996), trazendo avanços Legais para a formação profissional docente, os quais se espera que repercutam efetivamente na prática. Dentre eles destaca-se

a necessidade de superação da dicotomia entre a escola ser lócus de experiências práticas e a instituição superior lócus de conhecimento teórico que, posteriormente, é enfatizada nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001 (Brasil, 2001a, 2001b, 2001c; Pimenta & Lima, 2004). Ademais, estabeleceu-se a Lei nº 11.788/2008, que embora não seja específica para a formação de professores, propõe uma visão de estágio, enquanto “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]” (Brasil, 2008, p.1).

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório (Silva & Gaspar, 2018), no qual são realizadas atividades de prática pré-profissional, podendo envolver elementos de planejamento, orientações da universidade e local de estágio, além de avaliação das atividades e práticas desenvolvidas (Brasil, 1996). Ao referir-se ao ambiente escolar, o ECS pode propiciar a relação entre teoria e prática, a construção da própria visão acerca do ambiente escolar, a construção da identidade profissional, a reflexão sobre a prática pedagógica (Zotovici, et al., 2013; Hernandez & Hernandez, 2007), a reflexão sobre situações-problemas (Martiny & Gomes-da-Silva, 2011) e, ainda, momentos de transposição didática, havendo constante reflexão pedagógica enquanto um processo dinâmico (Zotovici, et al., 2013).

De acordo com Pimenta (2012), o ECS é reputado como o momento mais prático, quando comparado às demais disciplinas consideradas teóricas. Sendo assim, é um momento importante para a formação do futuro docente, sendo lócus de aprendizagem e de construção da sua identidade profissional, no qual os estagiários articulam os saberes da profissão docente (Tardif, 2012), tanto no âmbito escolar quanto nas Instituições de Ensino Superior (IES), sob um viés reflexivo e crítico (Pimenta & Lima, 2004). No ambiente escolar, o estagiário terá contato com diferentes atores, como os alunos, professores, equipe pedagógica, comunidade escolar (Hernandez & Hernandez, 2007). Todos os atores envolvidos são fundamentais para a formação docente, merecendo destaque o Professor Supervisor (PS), por manter uma relação mais estreita com o estagiário ao recebê-lo, acolhê-lo e acompanhá-lo durante o estágio no ambiente escolar (Brasil, 2008; Sarti & Araújo, 2016).

Apesar de sua relevância, o PS ainda não é visto sob a mesma ótica nos diversos nichos formativos. No cenário internacional, na província de Quebec (Canadá), o estágio supervisionado possui investimentos que tornam o momento mais formalizado. O PS, por sua vez, tem clareza sobre sua função, em consequência de “uma legislação preocupada sistematicamente com a formação de futuros professores, que possibilita e oferece subsídios à relação de colaboração e parceria entre a IES e a escola” (Cyrino & Souza Neto, 2017, p. 665). Dentre os subsídios estão a bonificação salarial por exercer a função de supervisor de estágio e a formação específica para tal função, ofertada pela universidade (Cyrino & Souza Neto, 2017). Todavia, no cenário brasileiro o PS é mencionado superficialmente na legislação como um “professor experiente”, não levando em conta que a colaboração por parte do PS no estágio transcende métodos e técnicas, “pois o seu saber fazer implica em saberes experienciais, saberes da prática, uma prática que pode trazer subjacente a ela a reflexão teórica” (Corrêa Júnior, 2014, p. 11), uma vez que esse ator carrega consigo cultura própria, em forma de habitus (Sarti & Araújo, 2016).

O PS, além da incumbência de ensinar aos alunos, é responsável também pela formação dos estagiários, enquanto futuros professores, em conjunto com a universidade. Nessa perspectiva, Costa (1994, p. 86) pontua que “formar professores é uma tarefa complexa que requer uma formação sólida para que o professor consiga definir o que ensinar, porque ensinar, para quem ensinar e como ensinar”. A partir disso, emergem pontos a serem refletidos, como a formação do PS para ensinar alunos e não para formar professores (Benites, et al., 2012) e, somado a isso, o fato de não ser possível garantir que o PS saiba propiciar essa formação docente como esperado pelas IES, principalmente por ainda não haver, na maioria das vezes, convênios entre as universidades e a escola (Cely, et al., 2020).

Em vista disso, o ECS é considerado um período importante da formação docente, sendo discutidos na literatura a sua

devida relevância e o seu desenvolvimento (Hernandes & Hernandez, 2007; Lima, 2008; Scalabrin & Molinari, 2013). No tocante ao seu desenvolvimento, o PS exerce o importante papel de formador, pois atua diretamente no desenvolvimento profissional de futuros professores (Sarti & Araújo, 2016), justificando assim a necessidade de pesquisas, reflexões e discussões com esses atores, com o intuito de influenciar políticas públicas de formação inicial, contextualizadas e fundamentadas (Cely, et al., 2020). Nessa perspectiva, essa pesquisa objetivou descrever as percepções e avaliações de uma PS de ECS, acerca de sua supervisão de estagiários.

2. Metodologia

2.1 Modelo de pesquisa

Adotou-se uma abordagem qualitativa, à medida que se buscou investigar aspectos da realidade que não se pode quantificar, concentrando-se em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (Silveira & Córdova, 2009). Além disso, caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, pois buscou retratar o status do foco do estudo (Thomas, et al., 2012), ou seja, os fatos e fenômenos envolvidos na supervisão de uma PS no ECS. Existem diferentes tipos de pesquisa descritiva, utilizando-se nessa pesquisa o método de estudo de caso, caracterizado como um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento. Pode ainda ser um estudo de um único caso, sendo justificado quando se trata de um caso específico (Gil, 2007).

2.2 Amostra

Participou do estudo uma professora de educação básica, atuante como supervisora de ECS. A escolha da amostra obedeceu ao seguinte critério de inclusão: ser apontada como referência positiva pelos estagiários do curso de licenciatura em Educação Física de uma IES, por sua atuação profícua tanto no ambiente escolar como professora da educação básica quanto como PS no contexto do ECS. A PS indicada foi formada em uma IES Federal do Rio de Janeiro, possui seis anos de experiência de magistério e recebe estagiários na modalidade de Educação Infantil.

2.2.1 O perfil da professora supervisora

A PS caracteriza-se por ser uma pessoa aberta ao diálogo e, por isso, acredita-se que esse tenha sido um dos motivos para ter sido indicada pelos estagiários como uma boa supervisora. Mesmo sem saber o que fazer em relação à sua função de supervisora, consegue vencer as dificuldades por ter um habitus específico que lhe permite a humildade de aprender com os estagiários, na qual suas atividades e ideias novas lhe são renovadoras.

Seu discurso dialoga diretamente com a preocupação e com o compromisso de acolhimento dos estagiários, o que provavelmente possa ter sido outro motivo para que os estagiários a escolhessem como boa supervisora. Além disso, a PS demonstrou ser cuidadosa com a contextualização das falas, atividades, aulas, denotando preocupação em tornar as situações claras e adequadas à compreensão do outro.

2.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, composta por 15 perguntas (Quadro 1), envolvendo experiências pregressas do ECS – época da própria formação e o que levou a ser PS; percepções acerca do papel de PS – experiências, procedimentos e estratégias adotadas para receber, acolher e inserir o estagiário, em geral, no ambiente escolar e, especificamente, na prática pedagógica; e, por fim, reflexões da atuação de PS – dificuldades na supervisão, o que mais gosta e o que não gosta no ato de supervisionar, quais os conhecimentos que acredita ser úteis para a formação do futuro professor (estagiário), como gere as aulas em consonância com as atividades dos estagiários, como avalia os estagiários sob sua

supervisão e como articula a presença e atuação dos estagiários no desenvolvimento da disciplina de Educação Física Escolar.

Quadro 1. Entrevista semiestruturada.

Pergunta 1	O que levou você a ser supervisora de estágio?
Pergunta 2	Acredita que ser supervisora é uma tarefa fácil ou difícil? Por que? Quais são as dificuldades que você encontra em atuar como supervisora de estágio?
Pergunta 3	O que você mais gosta na tarefa de supervisora? E o que não gosta?
Pergunta 4	Como você compara o perfil do estagiário que recebe hoje na escola com o perfil do estágio na sua graduação?
Pergunta 5	Como é para você a experiência de receber um estagiário?
Pergunta 6	Que importância você acredita que tem o estagiário interagir com a direção, coordenação pedagógica e outros funcionários?
Pergunta 7	O que você costuma fazer para que essa interação aconteça?
Pergunta 8	Quais são os procedimentos que você adota ao receber um novo estagiário?
Pergunta 9	Como você faz a avaliação dos estagiários sob sua supervisão?
Pergunta 10	Você acredita ser importante refletir com os alunos sobre as demandas exigidas do professor na escola, como por exemplo, planejamento, diário de classe, avaliações, lançamento de notas, fazer a chamada dos alunos? Que estratégias você adota para isso?
Pergunta 11	Qual a importância de o estagiário participar da formulação dos planos de aula/ensino para a sua formação?
Pergunta 12	Que conhecimentos seus você entende que podem ser úteis para formar um futuro professor?
Pergunta 13	Na sua opinião, em um projeto de formação de supervisores, que tipo de conhecimentos devem ser abordados?
Pergunta 14	Como gere suas aulas e as atividades dos estagiários simultaneamente?
Pergunta 15	Como você articula a inserção dos estagiários no desenvolvimento da disciplina?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A entrevista foi realizada via WhatsApp, com duração total de 14 minutos e 22 segundos. Para isso, a pesquisadora enviava cada pergunta em áudio e a PS gravava e enviava suas respostas também por áudio.

2.4 Análise de dados

Os dados foram tratados mediante análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Para isso, o material coletado foi subdividido em enunciados mais específicos e com sentido completo em si. A partir da frequência de aparecimento foram definidas categorias de análise em modelo aberto, ou seja, a partir dos sentidos expressos nas categorias descobertas, a saber: acolhimento no ambiente escolar; aspectos da profissionalidade docente; e, por fim, reflexões acerca do papel de PS.

2.5 Aspectos éticos

Essa pesquisa foi submetida (Protocolo N° 23083.018357/2021-18) e aprovada (Parecer N° 438/2021) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP/UFRRJ). Ainda, a PS preencheu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. Resultados e Discussão

Ao tratar o *corpus* oriundo das entrevistas, emergiram três categorias de análise que convergiram no sentido de descrever as percepções e avaliações da PS de ECS sobre sua supervisão. Tais categorias foram assim denominadas: “acolhimento no ambiente escolar”, “aspectos da profissionalidade docente” e “reflexões acerca do papel de PS”, apresentadas a seguir.

Ainda, cabe explicar que junto aos trechos destacados da entrevista da PS, organizados nas categorias abaixo, incluiu-se uma posição. Essa posição refere-se a(s) linha(s) em que se encontram tais trechos no documento em *Word* da transcrição da entrevista na íntegra.

3.1 Acolhimento no ambiente escolar

O acolhimento no estágio caracteriza-se pela interação, cooperação, troca e colaboração do PS com o estagiário, no qual este PS se envolve no processo de formação do futuro professor de maneira engajada, permitindo ao estagiário uma atuação ativa no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando experiências singulares que agreguem para sua atuação profissional futura. O acolhimento pode ser classificado de duas maneiras: o acolhimento modelar e o acolhimento formativo (Araújo, 2014; Sarti & Araújo, 2016).

O acolhimento modelar diz respeito à relação de mestrança firmada entre PS e estagiário, baseado na premissa da transmissão, demonstração, reprodução e imitação dos saberes (Alarcão, 2001; Araújo, 2014), em que o PS assume a figura de um mestre detentor dos “macetes” do cotidiano docente e dos conhecimentos que vão guiar o futuro profissional. Por sua vez, o estagiário assume a figura de um aprendiz que se submete às ações do PS, observando sua prática para posterior reprodução. Dessa forma, conforme o estagiário observa o PS e manifesta interesse em aprender as instruções, paulatinamente começa a obter resultados e habilidades que vão possibilitar a aquisição dos segredos da profissão (Araújo, 2014; Sarti & Araújo, 2016). Assim, o acolhimento modelar assemelha-se ao que Alarcão (2001) chamou de abordagem artesanal, ao descrever as abordagens supervisivas dos ECSs, caracterizado por um cenário em que o aprendiz de professor era colocado junto ao mestre professor, ou seja, o prático experiente, aquele que *sabe* como fazer e que *transmite* a sua arte ao novato que o *deve* tomar como modelo.

Enquanto isso, o acolhimento formativo caracteriza-se pela interação entre PS e estagiário, em que esse PS, por meio das suas ações pedagógicas, está preocupado em disponibilizar subsídios que contribuam para o desenvolvimento profissional do futuro professor, proporcionando-lhe certa aproximação com a cultura docente, sobretudo em função dos enfrentamentos do magistério (Araújo, 2014; Sarti & Araújo, 2016). Nessa perspectiva, diferente do acolhimento modelar, as ações formativas propostas pelo PS para o estagiário denotam preocupação com sua formação profissional (Araújo, 2014). Além disso, nesse modelo formativo o PS está aberto a aprender com o estagiário, realizando exercício crítico e reflexivo sobre a sua própria prática (Bueno & Souza, 2012), “revelando um claro potencial auto formativo” (Sarti & Araújo, 2016, p. 182). Bastante semelhante à abordagem dialógica da supervisão de estágio, sob forte influência de correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas, em que se dá valor ao papel da linguagem no diálogo comunicativo, na elaboração da cultura profissional e no respeito pela alteridade, assumida na atenção que se dá à voz do outro e na consideração de supervisores e estagiários como parceiros (Alarcão, 2001).

No caso apresentado, ao lembrar sua época de estagiária, a PS pontuou que os estagiários eram considerados “mão de obra barata”, ou seja, como professores que, mesmo em formação, estariam aptos a ministrar aulas e que era interessante mantê-los, principalmente, por causa dos preços mais baixos de suas aulas quando comparados com professores formados. Ainda nesse contexto, a PS lembrou que gostaria de ter tido a oportunidade que seus estagiários têm atualmente, ou seja, um ECS “mais embasado”.

[...] nós, os estagiários, éramos vistos como mão de obra barata, então tinha que ter alguém pra dar uma aula não sei aonde, “ah, contrata um estagiário”, botava a gente no fogo lá e a gente tinha que se virar. (PS, posição 35-37)

Eu acho que é superimportante [realizar o ECS], eu gostaria de ter tido essa oportunidade. (PS, posição 5-6)

[...] eu gostaria de ter feito um estágio assim mais embasado. (PS, posição 7-8)

Outros aspectos relacionados ao acolhimento são mencionados a respeito da época da sua formação docente inicial, quando recordou que em algumas disciplinas da graduação precisou ora ministrar aulas em uma escola próxima e conveniada a IES ora nos locais de estágio e, sobre o PS desses locais, relatou que: “[...] isso é relato dos meus amigos e experiência que eu tive, em escola a gente ficava meio que acanhado ali, observava mais, é... mais distante do professor” (PS, posição 43-45).

O relato da PS nos permite inferir que nas escolas em que realizou o ECS havia pouco diálogo e oportunidade para trocas entre PS e estagiários, tornando as experiências mais voltadas à observação em detrimento da prática e da reflexão pedagógica. Ao encontro do relato da PS, ao investigar a percepção (aspectos positivos, negativos e dificuldades) de 86 discentes no desenvolvimento do ECS, Almeida & Moreira (2012) apresentam que as dificuldades indicadas foram: a infraestrutura inadequada; em função da prática do estagiário, o controle de turma e ministrar aulas; e em relação ao PS, a falta de troca no planejamento e desenvolvimento das aulas. Os pontos negativos, além de corroborarem com as dificuldades, indicaram a preocupação na relação entre os atores envolvidos no processo do ECS.

Ao referir-se ao acolhimento dos estagiários em seu local de trabalho a PS expôs a estratégia que costuma utilizar, englobando sua apresentação e explanação acerca de sua formação na IES e, além disso, busca explicar como acontece o processo de ensino e aprendizagem e a prática pedagógica adotada com suas turmas.

[...] quando eu recebo um estagiário eu sempre me apresento [...] conto um pouco como foi a minha formação, a gente conversa um pouco sobre isso [...] sempre explico como eu dou as minhas aulas, passo previamente como é feito [...] um pouco antes da aula, eles têm acesso ao meu plano de aula [...]. (PS, posição 85-89)

Além do próprio acolhimento, a PS relatou como a direção da escola procede em relação ao processo de realização dos estágios, caracterizando a gestão de sua escola como receptiva por, dentre outras ações, convidar os estagiários para participar dos acontecimentos da unidade escolar.

[...] a direção da minha escola é muito festiva [...] ela sempre tá convidando os estagiários, querendo que eles participem [...] a gente sempre procura tá passando o contato [...]. (PS, posição 75-77)

[...] o convite é feito né, pelo menos na minha unidade o estagiário que quiser se envolver, ele é sempre bem-vindo. (PS, posição 82-83)

Os aspectos positivos que se referem tanto à PS quanto à unidade escolar podem, simultaneamente, se influenciar e se retroalimentar, proporcionando continuamente uma recepção e acolhimento agradáveis aos estagiários que chegam na unidade escolar. Essa realidade tende a possibilitar que, quando inserido nesse espaço, o estagiário se desenvolva com mais eficácia e facilidade devido às oportunidades que lhe são dadas.

Além de proporcionar acolhimento formativo aos estagiários, a PS compartilhou as oportunidades de docência que propõe e estimula àqueles a quem supervisiona, com destaque ao compartilhamento do seu planejamento e planos de aula, além da permissão para que os estagiários acrescentem atividades, desde que contextualizadas ao conteúdo programático.

[...] o horário é bem flexível, eu consigo antes da minha turminha chegar, antes deu pegá-los, eu converso com as estagiárias, mostro meu plano de aula, explico direitinho o que vai ser dado e deixo livres [...]. (PS, posição 162-165)

Eu procuro fazer isso, eu sempre mostro meu planejamento, meu plano de aula para os alunos, pro estagiário, eles dão uma olhada antes, se eles quiserem incluir alguma coisa, eles incluem [...]. (PS, posição 115-117)

[...] explico que se eles quiserem adicionar alguma atividade contextualizada podem adicionar [...]. (PS, posição 89-90)

Algo a ser destacado é que a PS enxerga os estagiários como futuros professores em momento de aprendizado e como indivíduos que carregam experiências pregressas, advindas da universidade e/ou de outras vivências, podendo auxiliá-la no processo de ensino e aprendizagem quando julgarem pertinente e/ou necessário, destacando que os próprios estagiários tomam iniciativa frente aos acontecimentos da aula.

[...] a nossa relação é sempre muito próxima, então assim, de vez em quando eu peço alguma coisa, chego a verbalizar que eu tô precisando, muitas vezes eles mesmos tomam as atitudes, eles mesmo tomam a frente assim e já se antecipam antes que eu precise pedir que eles façam alguma coisa [...]. (PS, posição 174-178)

Então eles me auxiliam [...] na dinâmica mesmo das atividades, [...] eu deixo eles livres pra que eles possam adicionar alguma atividade contextualizada. (PS, posição 165-167)

A percepção da PS a respeito das influências das experiências pregressas na conduta dos estagiários corrobora com o estudo desenvolvido com estagiários por Polati & Henrique (2018). Os autores concluíram que a maior parte das estratégias adotadas pelos estagiários em suas intervenções pedagógicas no contexto do ECS foram espelhadas em suas aprendizagens e vivências adquiridas em experiências pregressas na condição de alunos.

Em relação à aula que geralmente os estagiários precisam ministrar durante o período de ECS, tendo em vista os diferentes momentos e ações que compõem e são previstos neste componente curricular – observação, participação e prática docente, a PS se mostrou flexível e disponível para auxiliá-los, destacando o momento de troca entre PS e estagiários para esse momento.

[...] peço para que eles sempre, com um pouco de antecedência, me digam a data que eles vão dar aula [...] a aula que eles têm que dar só eles e procuro auxiliar, sempre explicando a atividade que eu tô dando [...]. (PS, posição 91-93)

[...] no dia da aula que eles vão dar, eu sempre dou uma olhadinha para ver se tá contextualizado e a gente vai levando. (PS, posição 117-119)

A estratégia adotada pela PS demonstra que os estagiários recebem certo grau de autonomia para o planejamento de suas aulas, devendo tão somente estar contextualizadas com os conteúdos e atividades que estão sendo desenvolvidas por ela. Somado a isso, os estagiários recebem acompanhamento para planejar e desenvolver a própria aula, junto a PS, com o intuito de alinhar o que está sendo desenvolvido e proporcionar clareza aos estagiários.

Em função dos elementos supracitados, percebe-se que o acolhimento formativo logrou-se evidenciado no relato da PS, pois ao referir-se aos estagiários afirmou, com outras palavras, que busca possibilitar “condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis” (Sarti, 2013, p. 94). Para isso, a PS se empenhou para proporcionar aos estagiários momentos de observação e participação em situações cotidianas na turma sob o olhar de professor regente (Sarti & Araújo, 2016).

Corroborando com os resultados dessa pesquisa, Sarti & Araújo (2016) ao investigarem duas PSs concluíram que elas realizaram o acolhimento formativo, na medida em que acreditavam que era necessário que o estagiário participasse da rotina docente e, por isso, propiciavam momentos de regência para as estagiárias, com a presença da PS que intervinha quando necessário, além do desenvolvimento do planejamento em conjunto. Assim, permitiam que as estagiárias auxiliassem tanto os alunos quanto a PS, estabelecendo diálogo inclusive fora dos muros da escola (meios virtuais), para debater sobre planejamento, desenvolvimento das atividades propostas e desenvolvimento dos alunos. Com isso, percebeu-se a preocupação das PS em proporcionar a socialização profissional acerca do lugar, os modos de fazer e com a cultura docente, contribuindo para a efetiva formação docente das estagiárias (Freitas, 2011).

Em função dos conhecimentos teórico-práticos que os estagiários possuem, sejam os saberes da formação universitária e/ou suas experiências pregressas, a PS expressou satisfação pela troca, circundada pela animação, atualização de conteúdos e atividades e pela criatividade dos estagiários.

[...] o que eu mais gosto é essa questão dos estagiários estarem muito animados [...] estarem muito frescos assim, terem muitas ideias, estarem com esse gás todo que o estudante tem. (PS, posição 22-24)

[...] aprender com eles, fazer com que eu tenha contato com eles [...] com as experiências deles, com as atividades que eles propõem [...] ideias novas. (PS, posição 25-27)

[...] o frescor deles [...] da criatividade que eles têm e sempre trazendo atividades novas, atividades bacanas [...]. (PS, posição 50-52)

Ao contrário do perfil do estagiário enfatizado nos resultados, uma PS entrevistada na pesquisa de Sarti & Araújo (2016) relatou que a estagiária sob sua supervisão, naquele ano, não demonstrou estar aberta e disposta a aprender, acreditando que esta enxergava o estágio apenas como ato de cumprir uma tarefa. Em função disso, a PS não via possibilidade de estabelecer relação formativa, demonstrando lamento e adotando postura de observadora (Benites, et al., 2012). Nesse sentido, é possível inferir que a postura do estagiário no processo formativo também é crucial para que este, junto ao PS, aconteça e seja efetivo.

O reconhecimento dos saberes e contribuições que os estagiários podem propiciar ao processo de ensino e aprendizagem mostraram-se claros quando a PS externou que:

[...] me deixo aberta à pergunta, questionamento. Também aprendo com eles muito [...] a gente sempre troca, é uma eterna troca. (PS, posição 179-181)

Ademais, a PS acredita que o desenvolvimento do ECS é de suma importância para a formação dos futuros professores, afirmando que:

[...] quanto mais o estagiário tiver inserido nesse ambiente escolar vai ser mais fácil para ele na hora [...] dele atuar como professor. (PS, posição 106-107)

Ao destacarem os aspectos positivos do ECS elencados por estagiários, Almeida & Moreira (2012) identificaram as vivências, experiências e o conhecimento da realidade escolar, ou seja, há “[...] compreensão da importância do estágio para os acadêmicos, como forma de identificar a realidade encontrada futuramente.” (p. 96). E, como destacado pela PS, o ECS pode facilitar, no futuro, a atuação docente dos estagiários.

3.2 Aspectos da profissionalidade docente

A profissionalidade docente é um termo originalmente relacionado às questões profissionais e às aprendizagens que fazem da pessoa um profissional da área em meio a um cenário muitas vezes desfavorável. Em vista disso, Ludke & Boing (2004, p. 1173) afirmam que a “Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação [...]”

Esse termo relaciona-se aos saberes específicos da profissão e das competências importantes para o desenvolvimento de atividades necessárias à docência (Núñez & Ramalho, 2008). Todas as profissões possuem profissionalidade específica e há características que fazem com que todos os profissionais possuam semelhanças, as quais acabam por compor a sua identidade profissional (Praxedes, et al., 2015). Posto isso, essa pesquisa utiliza o termo profissionalidade em relação aos saberes e fazeres específicos da docência em Educação Física.

Em função da profissionalidade docente, envolvendo aspectos principalmente da formação inicial e a construção de saberes docentes, a PS relatou que em sua época de discente não aprendeu conhecimentos tais como: o desenvolvimento da aula, sendo inclusive o que de mais relevante a PS ensinaria para os seus estagiários, visto que esses saberes apenas foram adquiridos, posteriormente, na vivência e experiência da docência.

[...] a respeito de coisas que a gente não aprende na universidade, que a gente vai aprendendo com a vivência [...]. (PS, posição 133-134)

[...] a estrutura da minha aula [...] eu aprendi com a experiência na Educação Infantil, vendo os professores de Educação Infantil que tem aquela rotinha e foi uma coisa que eu aprendi a duras penas [...]. (PS, posição 134-136)

Então, essa estrutura da aula eu acho que é uma coisa que eu não aprendi [...] uma questão de comportamento mesmo de controle de turma [...] Que eu senti muita falta no começo, que se eu pudesse passar alguma coisa relevante pra eles seria isso que eu passaria. (PS, posição 140-145)

Somado ao conhecimento da estrutura e desenvolvimento da aula, a PS destacou outros elementos importantes, abarcando algumas condições de trabalho docente, como o planejamento, o plano de aula e a frequência.

Essa questão do planejamento, diário, avaliação, nota [...] não que ele tenha que ter uma responsabilidade de fazer uma chamada ou estar junto com o planejamento [...] até porque é um pouco inviável, porque o horário de planejamento do professor acaba sendo meio confuso [...] mas esporadicamente ele estar presente, ver como faz ou na questão do plano de aula [...] fazer um plano de aula e o professor depois ver junto como ficou [...]. (PS, posição 108-114)

Além das condições de trabalho docente, a PS pontuou a construção de saberes docentes, enfatizando que os estagiários não sairão totalmente prontos a partir das vivências e experiências no ambiente escolar, mas saberão o que “os espera” e, principalmente, saberão como elaborar, contextualizar e executar um plano de aula.

[...] é muito importante, porque é toda a questão de vivência mesmo, dele estar preparado para o que vai vir. Não que ele vá sair do estágio totalmente pronto, mas ele sabe já o que espera ele [...]. (PS, posição 123-125)

Então ele saber contextualizar, ele saber executar [...] fazer mesmo um plano de aula antes dele se deparar com a realidade da escola, da sala de aula [...]. (PS, posição 126-128)

São conhecimentos específicos dos professores e, portanto, constituem a profissionalidade docente, podendo ser vivenciados pelos estagiários na proposta da PS (Praxedes, et al., 2015). Incorporado aos saberes construídos acerca das condições de trabalho dos docentes, também se encontram as oportunidades de experienciar os diferentes espaços e atores presentes na escola, com suas diferentes funções e em diferentes espaços, para que a escola funcione e busque atender as necessidades dos alunos, da comunidade escolar, dos professores e/ou funcionários. Para isso, a PS destacou que,

[...] eu acho que o estagiário deveria participar de, pelo menos, um conselho de classe, uma reunião pedagógica [...] estar mais em outros lugares da escola que não a quadra. Acompanhar o professor, acompanhar a dinâmica da unidade escolar [...] para que ele entenda como funciona a unidade escolar, mesmo que não seja uma coisa muito profunda [...] que ele vai ter um contato maior quando ele tiver atuando como professor. (PS, posição 63-69)

[...] participar de festividades, de atividades pedagógicas, feiras [...]. (PS, posição 72-73)

[...] ter uma noção de realmente o que que acontece numa secretaria, qual o papel da direção, qual o papel da coordenação [...] essa vivência, é uma coisa extremamente importante. (PS, posição 69-71)

Em função dos aspectos diretamente relacionados com a profissionalidade docente, a PS manifestou compromisso em apresentar a cultura docente aos estagiários (Julia, 2001). A partir de suas experiências, enfatiza que os estagiários precisam lidar com os conflitos e/ou enfrentamentos presentes no ambiente escolar (Praxedes, et al., 2015), fortalecendo a relevância da socialização organizacional (Freitas & Alvernaz, 2016), e ainda, a utilidade de se aproveitar os saberes profissionais da profissão docente (Tardif, 2000).

Dessa forma, os elementos destacados pela PS, como a estrutura e o desenvolvimento da aula, o planejamento (elaboração, contextualização e regência), a frequência, as oportunidades de experienciar diferentes espaços e atores na

unidade escolar estão diretamente relacionados com aspectos da profissionalidade docente, ou seja, o ato de avaliar, planejar e resolver problemas, sendo ações consideradas primordiais para a prática docente (Praxedes, et al., 2015).

Ademais, todos os conhecimentos e espaços podem ser apresentados pela PS e vivenciados pelos estagiários e, para que isso aconteça, é necessário que haja uma troca contínua e dinâmica entre esses dois atores. Isso significa que é necessário que os dois atores – PS e estagiários, estejam entregues ao processo de ensino e aprendizagem, tornando essa troca formativa, sendo destacado pela PS que,

[...] pelo menos os estagiários que eu recebi são estagiários bem proativos, bem dinâmicos [...]. (PS, posição 40-41)
Eu reparo que os estagiários que eu recebo na minha unidade estão muito próximos, são mais questionadores, questionam mesmo, perguntam. (PS, posição 45-47)

Somado aos saberes docentes supracitados, o processo formativo entre PS e estagiários é considerado uma “[...] construção diária que irá perpassar por diferentes fases durante a trajetória profissional do Professor de Educação Física” (p. 10), que engloba também a atividade do profissional, ou seja, seu comportamento, além das crenças, hábitos e valores que serão construídos e constituirão a profissionalidade docente do indivíduo (Praxedes, et al., 2015). Esses aspectos vão ao encontro do que a PS entrevistada pontuou, sendo importante, por exemplo, a proatividade, o dinamismo, os questionamentos e a entrega dos estagiários para que o processo formativo aconteça.

3.3 Reflexões acerca do papel de PS

O PS é o professor que recebe os estagiários para cumprirem a disciplina de ECS em sua escola de educação básica e, nesse espaço, tende a compartilhar suas experiências, a descoberta de “macetes” relativos à profissão, além de propiciar oportunidades de colocar em prática o que aprenderam na IES, ou seja, os conhecimentos didáticos-pedagógicos (Benites, et al., 2012). Esses professores recebem e acompanham os estagiários, tendo que preferencialmente construir um trabalho de parceria. A partir disso, são possibilitadas vivências, experiências, *feedbacks* e reflexões junto ao PS (Cyrino & Souza Neto, 2017).

A PS se refere ao estagiário como um aluno-professor em formação e, por isso, considera que o ambiente escolar e, em especial, a sua sala de aula é o momento de errar e, sobretudo, de aprender.

Acho que eles estão ali para aprender mesmo, então, é normal errar, é normal [...] eles não serem perfeitos, porque eles estão ali aprendendo [...]. (PS, posição 99-101)
[...] e deixo eles muito à vontade, muito livres [...] explícito que eu não tô ali pra avaliar, para julgar [...] que eles estão ali pra aprender. (PS, posição 178-179)

Mesmo sabendo que os estagiários estão no ambiente escolar cumprindo uma disciplina que é componente curricular obrigatório de sua formação inicial, a PS compartilha que,

[...] não me sinto confortável em avaliar [...] quando eu faço a avaliação [...] já vem uma avaliação [...] nos documentos, só pra gente preencher, isso me dá um norte, mas eu não me sinto à vontade. Então [avaliar] não é uma tarefa muito fácil pra mim não. (PS, posição 97-101)

Junto à dificuldade de avaliar, a PS pontuou outras dificuldades que se deparou estando na função de supervisora, versando em relação ao comportamento dos estagiários, os quais são mais uma preocupação além dos alunos, assim como em relação ao vocabulário e a vestimenta que os estagiários devem adotar no ambiente escolar.

[...] eu encontrei algumas dificuldades [...] principalmente em relação ao comportamento, dos estagiários. (PS, posição 12-13)

[...] como o estagiário tem que se comportar numa unidade escolar, o palavreado que ele vai usar, a roupa que ele vai usar, esse tipo de coisa. Essa dificuldade que eu encontrei e é a dificuldade que eu tenho mais preocupação em relação ao estágio. (PS, posição 16-19)

Então eu acho que isso me alertou para a dificuldade que a gente teria mais um [...] mais uma preocupação, os alunos e os estagiários [...]. (PS, posição 14-16)

Como visto, a PS destacou dificuldades na supervisão, como na avaliação dos estagiários e no seu comportamento, vestimenta e vocabulário que estes devem adotar. Isso se dá, geralmente, porque o preparo dos PSs ocorre de forma pouco sistemática no que diz respeito à recepção dos estagiários (Benites, et al., 2015). Esse cenário é refletido no relato de uma das PS entrevistadas por Sarti & Araújo (2016), ressaltando que o seu papel e intervenções enquanto PS não estavam claros, ou seja, pairava a indefinição quanto ao papel de PS e, conseqüentemente, enquanto professora formadora de estagiários e futuros professores.

Outra dificuldade apontada pela PS foi de receber os estagiários, sendo estes considerados como mais uma preocupação além dos alunos. Em função dessa dificuldade, uma das PS entrevistadas por Sarti & Araújo (2016, p. 180) indicou que o acolhimento dos estagiários gerava uma “[...] sobrecarga de trabalho para os professores da escola e mais uma responsabilidade a ser assumida, para a qual nem sempre os professores se sentiam preparados”.

Além de destacar as dificuldades, a PS atentou-se em sugerir o que deveria ser feito para que elas fossem supridas, apontando que,

[...] eu acho que deveria ter alguma coisa tipo um passo-a-passo [...] desde como receber o estagiário, como avaliá-lo [...] o que seria um, entre aspas, um comportamento ideal [...] como o estagiário deveria atuar, quais são as competências também entre aspas dele, se ele é um estagiário, em que momento que ele tem que ser um estagiário que só fica observando, em qual momento ele tem que ser um estagiário que é proativo, em qual momento que eu posso [...] deixar a aula na mão do estagiário. (PS, posição 151-158)

O relato da PS vai ao encontro de dois desafios do desenvolvimento do ECS, em especial na realidade brasileira, que se refere às “[...] condições objetivas dos professores e da escola para recepcionar, orientar e formar os estagiários. [...]” e “[...] o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo. [...]” (Cyrino & Souza Neto, 2017, p. 665). Os relatos da PS entrevistada, junto aos problemas apontados sob a luz da literatura, denotam, enquanto caráter indispensável, a relação horizontal entre as IES e as escolas (Cyrino & Souza Neto, 2017; Cely, et al., 2020), auxiliando no acompanhamento do estagiário, em acordos, nas discussões sobre o ensino e nas orientações acerca do processo de ECS (Benites, et al., 2012), sendo o último pontuado em vários aspectos pela PS entrevistada nessa pesquisa.

É de suma importância que essa relação horizontal aconteça na iniciação profissional, aqui oportunizada pelo ECS, considerando ambos os espaços (universidade e escola) como lugares de formação (Souza Neto, et al., 2016). Na escola, é possível que futuros professores legitimem seus saberes referentes à ação pedagógica (Iza & Souza Neto, 2015) e no ECS são construídas vivências e experiências (Manara, et al., 2021), de forma articulada entre teoria e prática (Gama, et al., 2020). Dessarte, destaca-se a importância da escola como um rico espaço para a compreensão da profissão docente, em especial para quem está iniciando na docência, pois “É no chão da escola que saberes e práticas são partilhadas e o conhecimento docente acontece.” (Manara, et al., 2021, p. 9).

4. Considerações Finais

Essa pesquisa objetivou descrever as percepções e avaliações de uma PS de ECS, acerca de sua supervisão de estágio

no contexto escolar. Para isso, a partir da entrevista realizada, traçaram-se três categorias de análise, subsidiando a sistematização dos resultados e considerações finais.

Em função do acolhimento no ambiente escolar, os resultados permitem inferir que a PS demonstrou engajamento e responsabilidade com o acolhimento dos estagiários na escola em que trabalha. A PS buscou aproximar os estagiários da profissão e cultura docente, proporcionando-os subsídios de desenvolvimento profissional, como a apresentação do espaço escolar e dos diferentes atores, bem como o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, buscou propiciar oportunidades de docência, envolvendo o planejamento, a regência de turma, evidenciando através de seu relato a adoção do acolhimento formativo.

Em relação à prática pedagógica, concedeu certo grau de autonomia para que os estagiários dessem ideias e realizassem atividades, mostrando-se acessível para sanar dúvidas frente aos interesses e necessidades dos futuros professores. Demonstrou disposição em ensinar saberes específicos da profissão docente, como preencher diários, convidar para conselhos de classe e fazer planejamentos, acompanhando da elaboração da aula até à regência. No tocante à regência, demonstrou permitir que os estagiários realizassem planejamentos, ministrando e intervindo nas aulas, de forma supervisionada, desde que contextualizada ao conteúdo programático. Em vista disso, é possível inferir que a PS demonstra preocupação com os saberes e competências docentes dos estagiários e, mesmo insegura quanto ao seu papel, reconhece que está colaborando com a formação destes sujeitos.

Além disso, a PS demonstrou desconhecer elementos relacionados ao seu papel de supervisora, pontuando dificuldades em administrar questões referentes ao comportamento, vocabulário e vestimenta dos estagiários que chegam e acompanham o processo de ensino e aprendizagem sob sua supervisão. Nesse sentido, cabe destacar que o comprometimento da PS com o processo formativo do estagiário não será suficiente se ela não tiver conhecimentos e não dominar estratégias necessárias para conduzir o processo e, além disso, se não souber, com clareza, o seu papel enquanto formadora de professores.

Como implicação prática, este estudo aponta para a necessidade e urgência de reestruturação das estratégias das IES para buscar parcerias com as escolas, com o intuito de discutir e (re) pensar a formação docente inicial desses estagiários. Ainda, reforça a importância da escola como um rico espaço para a compreensão da profissão docente, em especial para quem está iniciando na docência. Nesse sentido, a PS, em suas últimas colocações, preocupou-se em sugerir que fosse proposto aos PS um “passo-a-passo”, ou seja, como agir frente aos estagiários, subsidiando o ato de supervisionar, enquanto formadores de futuros professores.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: Rangel, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papyrus.
- Almeida, F. F. V. & Moreira, E. C. (2012). Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física: a percepção discente. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, 10(2), 77-102. <https://doi.org/10.20396/conex.v10i2.8637676>
- Araújo, S. R. P. M. (2014). *Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benites, L. C., Sarti, F. M. & Souza Neto, S. (2015). De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 100-117. <https://doi.org/10.1590/198053142928>
- Benites, L. C., Souza Neto, S., Borges, C. & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25. <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i4.3286>
- Brasil. (1962). *Parecer nº 292/62*. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Conselho Federal de Educação, Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Brasil. (2001a). *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil. (2001b). *Parecer CNE/CP nº 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>
- Brasil. (2001c). *Parecer CNE/CP nº 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>
- Brasil. (2008). *Lei Federal Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...] e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm
- Bueno, B. O. & Souza, D. T. (2012). Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: Bittar, M. *Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas* (pp. 161-182). São Paulo: Edufscar.
- Costa, F. A. A. C. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista de Educação Física*, Maringá: UEM, 5(1), 26-39.
- Cely, E., Polati, C., Amaral, B. & Silva, G. S. (2020). A (in)definição do papel do professor supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física. In: Schütz, J. A. & Mayer, L. (Org.). *Educação, história e sociedade* (pp. 107-121). Cruz Alta: Editora Ilustração.
- Corrêa Júnior, J. F. (2014). *Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Cyrino, M. & Souza Neto, S. (2017). Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 17(52), 661-682. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>
- Freitas, R. C. (2011). *Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.
- Freitas, R. C. & Alvernaz, A. (2016). Socialização Organizacional de Professores de Educação Física nos primeiros anos de profissão. In: Henrique, J., Anacleto, F. N. A. & Pereira, S. A. M. (Org.). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente*. Curitiba: CRV.
- Gama, C. B. R., Viana, R. M., Medeiros Filho, A. E. C. & Pontes Junior, J. A. F. (2020). Estágio Curricular na formação de professores de Educação Física: uma experiência do ensino fundamental I. *Revista Expressão Católica*, 9(1), 101-107. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3509>
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hernandes, M. L. Q. G. & Hernandez, P. R. (2007). Ih, lá vem o estagiário... *Revista de Educação*, 10(10), 107-112. <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/2143>
- Iza, D. F. V. & Souza Neto, S. (2015). Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, Porto Alegre, 21(1), 111-124. <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/33336>
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43. <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>
- Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v8i23.4015>
- Lüdke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25(89), 1159-1180. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>
- Manara, A. S., Marzari, M. R. B. & Ruppenthal, R. (2021). Aluno-docente: resignificando saberes através da trajetória e percepção do estágio curricular supervisionado. *Research, Society and Development*, 10(11), e562101120017. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20017>
- Martins, P. B. & Curi, E. (2019). Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 689-701. <https://doi.org/10.14244/198271992471>
- Martiny, L. E. & Gomes-da-Silva, P. N. (2011). “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 22(4), 569-581. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.11277>
- Núñez, I. B. & Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4691872>
- Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Praxedes, T. P., Pinto, M. G. & Farias, G. O. (2015). A profissionalidade Docente em Educação Física. *Kinesis*, 33(1). <https://doi.org/10.5902/2316546418231>

- Polati, C. & Henrique, J. (2018). A influência das experiências progressas nas vivências de ensino no estágio supervisionado. In: *Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*, Niterói.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4). <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>
- Sarti, F. M. & Araújo, S. R. P. M. (2016). Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. *Educação*, 39(2), 175-184. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>
- Scalabrin, I. C. & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1). https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf
- Silva, I. H & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 99(251), 205-221. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.99i251.3093>
- Silveira, D. T. & Córdova, F. P. (2009). Unidade 2 – A pesquisa científica. In: Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-42). Rio Grande do Sul: UFRGS Editora.
- Souza Neto, S., Sarti, F. M. & Benites, L. C. (2016). Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, 22(1), 311-324. <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700/36619>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13(5), 5-24. http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2012). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. Porto Alegre: Artmed.
- Zotovici, S. A., Melo, J. B., Campos, M. Z. & Lara, L. M. (2013). Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, 16(2), 320-618. <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16593>