

ANÁLISE DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

ANALYSIS OF THE PEDAGOGIC RELATIONS BUILT IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP

Ayra Lovisi¹

<https://orcid.org/0000-0003-4580-5526>

Ludmila Nunes Mourão²

<https://orcid.org/0000-0003-0893-7511>

Wilson Alviano Júnior³

<https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>

Paula Maria Leite Queirós⁴

<https://orcid.org/0000-0001-6193-5289>

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo analisar como se construíram as relações pedagógicas entre professores orientadores (POs) e licenciandos no período de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado (ECS) em um curso de Licenciatura em Educação Física (EF). Os dados apresentados fazem parte de uma pesquisa que acompanhou o ECS da Licenciatura em EF por dois anos em uma instituição de ensino superior da Zona da Mata Mineira. Baseado na abordagem qualitativa interpretativa, realizou-se um estudo de caso, usando entrevistas e observação sistemática como técnicas de coleta de dados. Constatou-se que os POs empreendem esforços para realizar o acolhimento dos licenciandos, contudo, devido ao limite de tempo, as experiências ficaram reduzidas ao planejamento de algumas aulas e suas intervenções, não havendo uma reflexão sobre as ações didáticas realizadas. Consideramos, portanto, que as construções pedagógicas, no decorrer do ECS, estão condicionadas a diferentes fatores, limitando suas potencialidades na formação docente.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio. Formação Docente.

Abstract:

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora

² Universidade Federal de Juiz de Fora

³ Universidade Federal de Juiz de Fora

⁴ Universidade do Porto

This research aimed to analyze how pedagogical relationships were built between supervising teachers (PO) and undergraduate students during the development of the supervised curricular internship (SCE) in a Physical Education undergraduate course (PE). The data presented are part of a research that followed the ECS of a Physical Education undergraduate course for two years in a higher education institution in Zona da Mata Mineira. Based on the qualitative interpretive approach, a case study was carried out, using interviews and systematic observation as data collection techniques. It was found that the POs make efforts to welcome the undergraduates, but that, due to time limits, the experiences were reduced to the planning of some classes and their interventions, with no reflection on the didactic actions taken. Thus, we consider that the pedagogical constructions during the ECS are conditioned to distinct factors, limiting its potentialities in teacher education.

Keywords: Physical Education. Internship. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional e a construção das identidades docentes se constituem em um *continuum*. Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional é dividido em fases, as quais perpassam as experiências que o sujeito obteve como estudante na educação básica, a formação inicial, e se prolongam com as experiências adquiridas na atuação profissional e com os processos de formação continuada (López, 2017; Marcelo García, 2011).

Entretanto, é na formação inicial que os futuros docentes organizam e adquirem conhecimentos específicos para a atuação profissional e para a constituição das identidades docentes. Nesse âmbito da formação, destacamos o estágio curricular supervisionado (ECS) como elemento fundamental, visto que é o momento da formação inicial que interliga o futuro docente com o campo de atuação profissional, inserindo os licenciandos em um contexto real de ensino, possibilitando que vivenciem as múltiplas funções relativas aos papéis docente e à cultura escolar (Batista; Graça; Queirós, 2014; Gonçalves *et al.*, 2021).

As contribuições do ECS para o desenvolvimento da profissionalidade docente vêm sendo amplamente demonstradas pelas pesquisas nos últimos anos. Entre elas, podemos destacar estudos que tematizaram: o contato do licenciando com o campo profissional; o auxílio na construção das identidades docentes; a possibilidade de conhecer e compreender o funcionamento e a estrutura do sistema escolar; o desenvolvimento dos saberes docentes, em especial os saberes da experiência; o contato com professores mais experientes; o desenvolvimento de processos de ação-reflexão-ação; o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, entre outros (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016; Barros; Pacheco; Batista, 2018; Silva Júnior; Both; Oliveira, 2018; Silva Júnior *et al.*, 2019; Lovisi *et al.*, 2021).

Porém, para que tais contribuições se tornem significativas, o desenvolvimento do ECS deve transcender ações que possibilitem contatos pontuais com a escola, ou que sejam um mero cumprimento de tarefas curriculares e ações burocráticas (Flores *et al.*, 2017; Bisconsini *et al.*, 2019). Faz-se necessário estreitar as relações entre as universidades e as escolas de Educação Básica, para que as ações referentes ao ECS se construam de forma efetiva, possibilitando uma relação contínua dos licenciandos com o campo profissional.

O desenvolvimento do ECS se constitui a partir das relações e interações entre os atores envolvidos no processo (professor supervisor, professor orientador⁵, alunos, licenciandos, comunidade escolar) e na reflexão constante com/sobre as ações pedagógicas. Portanto, o ECS se desenvolve de forma coletiva, compreendendo momentos nos quais as ações individuais são resultantes de ações educativas que se constituem coletivamente no ambiente escolar, “as quais são compartilhadas por meio dos saberes acumulados nas relações acadêmicas, intelectivas e individuais resultantes do coletivo” (Flores *et al.*, 2019, p. 66).

As relações e as interações constituintes no ECS se mostram potentes na formação dos participantes do processo (professor supervisor, professor orientador e licenciandos), uma vez que, ao proporcionar oportunidades de reflexões coletivas, podem auxiliar na transposição de situações-problema e dilemas da prática pedagógica, contribuir para a busca de soluções alternativas na construção dos saberes docentes, além de trabalhar dimensões como o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, entre outros, elementos essenciais para a prática profissional docente (Aroeira, 2009; Flores, 2018).

A maneira como essas relações e interações se desenvolvem pode ser significativa na formação dos licenciandos, podendo afetar a construção das identidades docentes. Barros *et al.* (2018), ao analisarem os impactos das primeiras vivências dos licenciandos de Educação Física no ECS, evidenciam que as experiências negativas experimentadas nesse período da formação podem gerar nos licenciandos sentimento de insegurança, angústia e nervosismo diante das exigências da prática docente. Em contrapartida, as interações construídas de forma harmônica, colaborativa, baseadas no diálogo e na reflexão, facilitam as aprendizagens e são marcantes e estruturantes na construção da identidade profissional, podendo ser determinantes na escolha de permanecer na profissão (Aroeira, 2014; Flores, 2018; Lovisi *et al.*, 2021).

⁵ Na literatura, apresentam-se diferentes denominações, como “professores cooperantes”, “colaboradores”, “regentes de turma”, dentre outros. Optamos, neste artigo, por utilizar os termos “professor supervisor” e “professor orientador”, para nos referirmos, respectivamente, ao docente da universidade responsável pelo ECS e ao docente da escola que recebe os licenciandos no período do ECS.

Dentre as relações estabelecidas no período de desenvolvimento do ECS, vale destacar as relações pedagógicas construídas entre os professores orientadores (POs) e os licenciandos. Podemos definir as relações pedagógicas como aquelas que têm como intencionalidade a ação de ensinar e aprender, em um movimento contínuo, constituindo-se como um espaço de encontro entre os sujeitos e o conhecimento, cujo objetivo comum é a aprendizagem. Sendo assim, as relações pedagógicas têm uma finalidade determinada, relacionada à transmissão e à aquisição de conhecimentos (Cordeiro, 2011).

A relevância das relações pedagógicas construídas entre PO e licenciandos no desenvolvimento do ECS vêm sendo amplamente reconhecidas e debatidas entre pesquisadores da área (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016; Mazzocato *et al.*, 2018; Barros; Pacheco; Batista, 2018; Pereira *et al.*, 2018; Flores *et al.*, 2019). O PO tem um papel determinante no desenvolvimento do ECS, pois é o agente integrador entre os licenciandos e o campo profissional. No período de acompanhamento dos licenciandos no ECS, o PO deverá auxiliá-los em possíveis problemas, nas decisões a serem tomadas perante as turmas, colaborando no planejamento das ações pedagógicas, desenvolvendo ações formativas, reflexivas e atuando como facilitadores na construção das identidades docentes (ANVERSA, 2017).

Para Nóvoa (2009), a construção da formação de professores deve estar interligada à profissão, baseada na combinação complexa entre atributos científicos, pedagógicos e técnicos. Ademais, deve ter como essência os próprios professores, sobretudo os mais experientes, que recebem os licenciandos nas escolas. Nesse mesmo sentido, Sarti e Bueno (2017), ao elencarem as potencialidades das relações estabelecidas entre diferentes gerações docentes (professores experientes e professores em formação inicial), enfatizam ser esse um importante recurso para a iniciação de novos professores, uma vez que as relações pedagógicas estabelecidas entre eles resultam na aprendizagem de valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica.

Os autores Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 105) conceituam os POs como “experts na docência”, uma vez que são portadores de competências e habilidades específicas ligadas ao ensino. No desenvolvimento do ECS, cabe a eles auxiliar os licenciandos a desenvolverem competências relacionadas à prática profissional e inseri-los no contexto de trabalho, além de incentivar os estagiários a constituírem suas próprias práticas pedagógicas e identidades docentes.

Desse modo, estudar as relações interpessoais dos licenciandos em situação de estágio é uma maneira de conhecer os fenômenos que o envolvem, além de auxiliar na compreensão do desenvolvimento profissional do licenciando e em como assimilam e desenvolvem os saberes da

prática profissional docente (Krug, 2010). Portanto, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para a construção dessas relações que se dão no período de desenvolvimento do ECS.

Diante do exposto, a pesquisa em pauta teve por objetivo investigar como se construíram as relações pedagógicas entre professores orientadores (POs) e licenciandos no período de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado (ECS) em um curso de Licenciatura em Educação Física (EF).

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa com enfoque interpretativo, uma vez que propõe "um novo sentido aos problemas", pois "substitui a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados" (Groulx, 2014, p. 98). Seu propósito é compreender os fenômenos de forma contextual, entendendo que o pesquisador faz parte do processo de investigação na busca de desvelar os fenômenos que permeiam a pesquisa, bem como crenças, valores e preferências (Willig, 2013).

Na tentativa de compreender o fenômeno estudado de forma aprofundada, optamos por realizar um estudo de caso. Os estudos de caso têm como característica a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, é necessário considerar o contexto em que ele se situa. Para compreender o todo do problema, devem ser consideradas e analisadas as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas. Para que isso ocorra, deve-se lançar mão de diferentes fontes de informação e coletar dados em diferentes momentos e situações variadas, com diferentes informantes (Lüdke; André, 1986).

Os dados apresentados neste artigo são parte de uma pesquisa maior que acompanhou o ECS da Licenciatura em Educação Física, entre os anos de 2018 e 2019, em uma Instituição Federal de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira. A instituição analisada oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física com entrada ABI (Área Básica de Ingresso) ou entrada única. Durante os dois primeiros anos, os alunos cursam disciplinas de tronco comum (ciclo básico - que atende aos currículos de Licenciatura e Bacharelado); já nos anos seguintes, optam por cursar licenciatura ou bacharelado, podendo, ainda, ao final de uma das habilitações, escolher por permanecer e realizar a outra.

O currículo em vigor na instituição analisada foi instituído no ano de 2010. Na formação em Licenciatura, as disciplinas ECS I e ECS II encontram-se no 9º e no 10º período do curso, que correspondem aos últimos períodos da formação inicial. Devido à defasagem de tempo de atualização, o currículo da instituição analisada não atende às determinações das resoluções mais

recentes sobre carga horária mínima para o ECS (400 horas), destinando-se apenas oitenta horas para cada disciplina. Assim, a carga horária total destinada ao ECS na formação totaliza 160 horas.

Em suas ementas, as disciplinas ECS I e ECS II apresentam como objetivo o planejamento e o desenvolvimento de atividades docentes (regência, reforço escolar e projetos) em instituições educacionais, diferenciando-se apenas no segmento em que o estágio deve ser realizado. O ECS I deve ser realizado do primeiro ao nono ano do ensino fundamental; o ECS II, no ensino médio. O conteúdo programático das disciplinas engloba: imersão e atuação na escola básica, elaboração de projetos de ensino e desenvolvimento do projeto de ensino; porém, para as disciplinas ECS I e ECS II, não há qualquer pré-requisito, portanto podem ser realizadas de forma aleatória.

Os participantes da pesquisa foram onze licenciandos e cinco professores orientadores do ECS II alocados em duas escolas campo. Foram considerados estudantes estagiários, nessa investigação, aqueles que se encontravam na segunda metade da formação, tivessem cursado a disciplina Estágio Curricular Supervisionado I e estivessem cursando a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II. A escolha dessa disciplina se justifica por ser o último estágio dos discentes em licenciatura na grade curricular. Optamos por utilizar as nomenclaturas EE1 a EE11 e PO1 a PO5 para os licenciandos e professores orientadores, respectivamente, com o intuito de preservar suas identidades. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com Seres Humanos pelo Parecer nº 3.367.655 e o consentimento de todos os participantes se formalizou por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que diz respeito ao perfil do grupo de professores orientadores, o participante formado há mais tempo concluiu seu curso de graduação no ano 2000, enquanto o entrevistado que terminou seu curso de graduação mais recentemente o fez em 2012. Em relação à última titulação, três participantes possuíam mestrado e dois, doutorado. O tempo médio de experiência docente no ensino básico dos professores foi de dez anos: o mais experiente, com dezesseis anos de docência; o menos experiente, com quatro anos. Em relação ao tempo em que atuavam como orientadores do ECS, o tempo médio foi de sete anos; o maior tempo de experiência foi quinze anos e o menor, um ano.

As técnicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo foram a observação sistemática e as entrevistas semiestruturadas. Para Lüdke e André (1986), a observação associada a outras técnicas de coleta de dados proporciona um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno em análise, o que possibilita uma série de vantagens, entre elas a experiência direta com o campo de pesquisa, propiciando uma melhor compreensão das perspectivas dos sujeitos, pois o acompanhamento *in loco* das experiências diárias facilita o aprendizado dos significados que os atores envolvidos no processo atribuem à realidade que os cerca e às suas ações.

O instrumento utilizado na observação sistemática foi o diário de campo, o qual teve o intuito de registrar as informações, servindo de memória dos principais acontecimentos ocorridos. As observações aconteceram no período de maio a julho de 2019, com 8 horas semanais, totalizando 64 horas de observação.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas semiestruturadas têm como objetivo fornecer dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, permitindo uma compreensão detalhada de suas crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos. Optamos, assim, por realizar entrevistas com os licenciandos e PO observados, no intuito de compreender melhor o fenômeno em análise. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e gravadas em áudio; em seguida, foram transcritas e enviadas aos participantes, para que validassem seu conteúdo.

Para análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), técnica que prevê uma análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens e deve ser desenvolvida de modo contínuo e progressivo, em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. *A posteriori*, realizou-se a categorização, emergindo três categorias de análise: I) acolhimento; II) condução e orientação do ECS; III) planejamento, intervenções e *feedbacks*.

ACOLHIMENTO

A forma como os licenciandos são recepcionados pelos PO para realização do ECS nas escolas pode ser determinante na construção das identidades docentes e motivação para permanecerem na profissão. As relações pedagógicas entre PO e licenciandos, quando construídas de maneira positiva e construtiva, despertam o interesse dos licenciandos em seguir na carreira; porém, quando essas experiências são negativas, a desmotivação é perceptível (Pereira *et al.*, 2018; Lovisi, 2021).

Para a construção das análises dessa categoria, optamos por nos embasar na proposta de Araújo (2014) referentes aos modos de receber os estagiários no campo de estágio. A autora apresenta três classificações relativas ao modo como os PO recepcionam os licenciandos no período de desenvolvimento do ECS: recepcionar, acolher e acompanhar, considerando-se a recepção como a forma mais elementar de atuação dos PO no estágio e o acompanhamento como o formato mais estruturado.

Na recepção, os PO concordam que os licenciandos realizem os estágios em suas aulas; todavia, de forma passiva, como meros observadores. Caso seja uma exigência da instituição formadora que eles realizem intervenções, estas são permitidas, porém sem o envolvimento direto do PO. Nesse formato, não há a construção de uma relação ou comprometimento com a formação dos futuros docentes: o PO assume um lugar de exemplo a ser observado e seguido (Araújo, 2014).

No acolhimento, há um envolvimento maior entre PO e licenciandos, com desenvolvimento de ações mais específicas. O PO, além de permitir a realização do estágio em suas aulas, oportuniza aos licenciandos situações diferenciadas de observação e regência, desenvolvendo ações colaborativas, de maior envolvimento e interação, direcionando a forma como o estágio será desenvolvido. Já a forma de recepção dos estagiários classificada como acompanhamento é a que pressupõe um maior envolvimento entre PO e licenciando. Nesse formato, as relações pedagógicas desenvolvidas são realizadas de forma sistemática e intencional, configurando um dispositivo formativo. O PO assume o papel de formador e não de guia, explorando e favorecendo as potencialidades dos licenciandos, apoiando no que for necessário (Araújo, 2014).

No que se refere aos participantes dessa pesquisa, ao analisarmos a recepção dos PO em relação aos estagiários no período observado, consideramos que eles adotaram uma postura de acolhimento. Recorriam a estratégias para interagir com os licenciandos e retirá-los da posição de meros observadores, buscando integrá-los à turma e ao desenvolvimento das aulas. Tais ações não eram realizadas de forma planejada e/ou sistematizada, porém era perceptível o esforço empreendido pelos PO na busca de um maior envolvimento e auxílio dos licenciandos no decorrer do ECS, conforme se exemplifica no relato a seguir:

Eles vêm, eles assistem, eles observam no meio desse processo. A duras penas, assim, com dificuldade, a gente vai tentando dialogar sobre o quê que significa aquilo, o quê que é aquilo outro que a gente optou, tentando dar sentido daquilo para o aluno... Para que essa pessoa também tente buscar aquilo que faz parte da sua própria identidade, para além da minha. (PO 4).

Observamos também ações em que os PO buscavam, gradativamente, atribuir responsabilidades e desenvolver a autonomia dos licenciandos. Em alguns momentos, solicitavam que eles desenvolvessem com a turma atividades específicas e assumissem a condução de uma parte da aula, ou dividiam a turma em grupos e solicitavam que os licenciandos ficassem responsáveis por um dos grupos. Tais ações demonstram um comprometimento do PO com a formação. Ademais, ao buscarem desenvolver certa autonomia nos licenciandos, os PO se deslocam da posição de modelo a ser seguido, aproximando-se do acolhimento.

As observações e depoimentos deixaram claro o empenho dos PO em construir uma relação de orientação significativa com os licenciandos. Alguns PO demonstram um desejo de ir além do acolhimento e construir uma relação pedagógica com os licenciandos que se aproxime do acompanhamento efetivamente. Contudo, existem barreiras estruturais, tais como: o pouco tempo de duração do ECS, impedindo um contato mais prolongado com os licenciandos; ausência de momentos além das aulas para realização de planejamentos, reflexões, avaliações; carga horária excessiva de trabalho nas escolas, entre outros.

Relativo às cargas horárias dos ECS, ao analisarmos o currículo proposto pela instituição, observamos que ele não atende às diretrizes recentes sobre formação docente, que preveem 400 horas de ECS (Brasil, 2019). No currículo em vigor, a carga horária total para realização do ECS é de 80 horas para cada disciplina. Como apontado pelos PO, esse é um impeditivo para que as relações entre PO e licenciandos se estabeleçam efetivamente no período de realização do ECS, prejudicando o seu desenvolvimento.

Estudos vêm demonstrando o empenho dos POs em acolher os licenciandos no período do ECS. Muitos POs disponibilizam o seu tempo, além da carga horária de trabalho, para auxiliar os estagiários, valendo-se de estratégias como trocas por e-mail, telefone, ou mesmo durante a aula, para estabelecer um diálogo mais próximo (Araújo, 2014; Bisconsini *et al.*, 2019).

As barreiras apresentadas na construção das relações pedagógicas entre POs e licenciandos evidenciam a fragilidade desse elemento na formação inicial dos futuros docentes. Em relação ao contexto brasileiro, são inúmeros os entraves que impedem um maior envolvimento dos professores das escolas na formação docente. Entre eles, destaca-se a precariedade de condições em que esses professores recebem os licenciandos no contexto escolar (Benites; Cyrino; Souza Neto, 2013). Frequentemente, os docentes que recebem os estagiários nas escolas não encontram direcionamentos claros das instituições formadoras (universidades e escolas) sobre suas funções, objetivos e ações que devem desempenhar (Benites; Sarti; Souza Neto, 2015). Para que a recepção dos licenciandos no desenvolvimento do ECS se efetive como um acompanhamento, torna-se essencial repensar a estrutura de desenvolvimento dos estágios e desenvolver políticas que proporcionem aos POs melhores condições (estruturais, carga horária, remuneração, formação continuada, etc.) para o desempenho dessa tarefa.

CONDUÇÃO E ORIENTAÇÕES NO ECS

No período de realização da pesquisa, procuramos identificar o modo como os POs conduziam e orientavam os licenciandos no desenvolvimento do ECS. Em seus depoimentos, os PO relataram que a instituição formadora não apresentava direcionamentos específicos, tampouco

oferecia formação para o auxílio no desenvolvimento do estágio. Dessa forma, para conduzir e orientar os licenciandos, os PO recorriam às suas experiências como estudantes da graduação, na formação continuada e/ou nas experiências como docentes, conforme relatam:

[...] tive dificuldades de como orientar, mas assim, usei muito à formação que tive... a experiência... (PO 2)

[...] não esqueço quem foram meus professores...que supervisionaram meu estágio...o que me disseram quando fiz... (PO 4)

Os dados encontrados articulam-se com outras pesquisas que demonstram que boas experiências em relação ao ECS na própria formação inicial, a experiência profissional e a experiência em receber os estagiários tornam-se o principal recurso dos PO na condução dos ECS (Souza, 2010; Gonçalves *et al.*, 2021). De forma geral, os professores orientadores recorrem às próprias experiências na busca de fundamentar a condução dos estágios (Marcelo García, 1995).

No que diz respeito ao tempo dedicado às orientações referentes ao ECS, os POs relataram que somente o momento das aulas era insuficiente e que havia necessidade de outros momentos para desenvolverem as atividades de orientações, planejamentos, trocas de material, entre outros. Cada docente, a sua maneira, criou estratégias para que acontecessem momentos de orientação, como: horários no contraturno escolar, nos intervalos das aulas, no período de recreio escolar, nas janelas entre as aulas, depois das aulas, por e-mail, por WhatsApp. Enfim, na concepção deles, esses momentos eram imprescindíveis para um bom desenvolvimento do ECS e para a formação dos futuros professores, o que se confirma nos excertos:

Não vai acontecer o estágio comigo se a gente não tiver esse tempo [de orientação]... A gente faz fora da carga horária... orientação, estudo, planejamento. (PO 4)

Lá durante a aula, no momento que a aula está acontecendo a gente não orienta... Então, por exemplo, no caso da estagiária desse semestre, acabamos selecionando um dia à tarde, coisa assim, de duas horas semanais... É um esforço de tentar contribuir também com o aluno para além dessa relação que ficamos dentro da sala de aula. (PO 1)

A gente teve muitas reuniões, mas assim, logo após a aula, no horário ali do recreio deles, para poder conversar sobre isso [planejamento] e sobre... outros textos também. (EE 6)

Quanto aos conteúdos abordados nesses momentos de orientações, foram mencionados pelos participantes: referenciais teóricos das propostas curriculares da Educação Física; relatos sobre as experiências docentes; planejamentos; construção dos planos de unidades e planos de aula; troca de materiais; indicações de leituras, estudos dirigidos. entre outros. Como exemplifica o depoimento de um dos licenciandos:

[...] a professora me emprestou aquele livro da Educação Física, para ter uma noção de como é que era, emprestou para gente estudar... A qualquer hora que ligo para a professora ela me responde, já tive com ela umas duas ou três reuniões, só para me ajudar a montar plano de unidade e os planos de aula, para me explicar tudo. Então assim, me ajudou demais... (EE 5)

Esses momentos de orientação são de extrema relevância na construção dos ECS e, segundo Alarcão (2003) são capazes de influenciar diretamente na prática pedagógica dos professores em formação. Segundo a autora, a criação de estratégias de orientação e as reflexões sobre a prática pedagógica auxiliam na formação profissional e pessoal dos licenciandos. Nessa mesma perspectiva, Flores (2018) considera que, para contribuir de forma efetiva no processo de identificação docente, o ECS deve integrar a observação das práticas pedagógicas (de si e dos outros) e a reflexão e autorreflexão acerca das/nas atividades desenvolvidas, a cada acontecimento surgido no cotidiano escolar.

Tais reflexões fazem-se necessárias para assessorar os licenciandos a construírem conhecimentos que superem a reprodução de forma acrítica das práticas pedagógicas observadas no decorrer do ECS. Os momentos de orientação se tornam profícuos ao auxiliar licenciandos e POs a refletirem em conjunto sobre as situações vivenciadas no estágio, tais como: situações da prática pedagógica, análise e autoanálise das atividades desenvolvidas, as relações estabelecidas nas aulas, os sentidos e significados das ações nesse contexto, entre outras (Zabalza, 2014).

Em relação à condução dos estágios pelos POs, durante as observações sistemáticas nas escolas, constatamos que, com exceção de um docente (PO 5), os demais seguem o modelo tradicional para conduzir os estágios: observação, participação e intervenção, diferindo somente em relação ao período em que os estagiários ficaram observando e/ou participando, e do número de intervenções realizadas. Esse modelo tradicional de condução dos estágios se respalda na premissa de que o desenvolvimento da aprendizagem docente se embasa na reprodução do que é observado e experimentado, reduzindo o ensino a uma atividade técnica, que, depois de aprendida, poderá ser replicada nos diferentes contextos. Entretanto, compreendemos que a prática pedagógica é uma atividade complexa e que os docentes são produtores de saberes, possibilitando assim suas intervenções pedagógicas. Dessa forma, a condução dos estágios deve se embasar na reflexão contínua sobre a prática pedagógica, auxiliando os licenciandos na construção de ferramentas que possibilitem o desenvolvimento desses saberes docentes e superando o modelo tradicional de reprodutor passivo (Pimenta; Lima, 2017).

A prática de condução dos estágios de acordo com o modelo tradicional vem comumente sendo observada no contexto brasileiro, referenciando-se nas antigas escolas de ofício. Nessa conjuntura, os licenciandos assumem o papel do aprendiz que, com base nas observações, deve

aprender o modelo a ser seguido (posturas, práticas, técnicas, etc.). A aprendizagem ocorre na convivência com os pares e nos exemplos da prática cotidiana, de forma assistemática, sem as orientações e os acompanhamentos necessários, baseando-se nas tentativas, nos erros e nos acertos (Sarti, 2000; Benites, 2012; Benites; Sarti; Souza Neto, 2015).

Somente o PO 5 adotou uma postura que diferiu da dos demais docentes. Desde o início do ECS, conferiu aos licenciandos uma posição de codocência, estimulando que os licenciandos complementassem os conteúdos apresentados, refletissem sobre alternativas de atividades para serem desenvolvidas nas aulas, explicassem como as atividades deveriam ser desenvolvidas, buscando sua autonomia e o desenvolvimento reflexivo; contudo, não assumiu uma postura de modelo a ser observado e seguido.

Tal postura corrobora a reflexão sobre o desenvolvimento do ECS dos autores Rossi, Stumpf e Vergamini (2008), os quais acreditam que o período do ECS deve proporcionar aos futuros docentes vivências que se assemelhem ao exercício da prática docente, em toda sua complexidade, estimulando a reflexão, a análise e a compreensão das práticas pedagógicas, interligadas com as teorias, significando e ressignificando suas ações, estimulando, assim, que os futuros docentes construam seus saberes e suas identidades profissionais.

No que se refere à condução e à orientação do ECS, nossas análises demonstraram que, na ausência de diretrizes e/ou cursos que os auxiliem a refletir sobre as possibilidades de condução dos estágios, os POs recorrem às suas experiências para realizá-los. Indicaram também a necessidade de repensar o tempo dedicado às orientações dos licenciandos, pois somente os momentos das aulas são insuficientes. E, apesar de serem louváveis as estratégias utilizadas por eles para que esses momentos ocorram, os PO que recebem os alunos na escola não podem ser penalizados para que o estágio se efetive. Uma mudança na estrutura dos ECS talvez seja necessária para que os POs rompam com o modelo tradicional de sua condução. Consideramos que, para que tais mudanças se efetivem, são necessárias decisões políticas e ações que aproximem a escola da instituição formadora, para que ela participe efetivamente nas orientações e nos embasamentos, auxiliando os POs na condução dos Cessa e proporcionando espaços/tempos diferenciados para a realização de orientações, estudos, reflexões, entre outros, que contribuam na construção e reconstrução das identidades docentes dos envolvidos nesse processo.

PLANEJAMENTO, INTERVENÇÕES E *FEEDBACKS*

Nessa categoria de análise, buscamos compreender como os licenciandos desenvolveram os planejamentos e as intervenções no decorrer do ECS e como os PO os acompanhavam e realizavam os *feedbacks* nesse processo. Planejar e intervir são ações inerentes à profissionalidade

docente e, segundo Libâneo (2013), o ato de planejar é um processo de racionalização, organização e coordenação das ações docentes e deve estar interligado à pesquisa e reflexão. No período do ECS, deve ser possibilitado aos licenciandos experienciar as diferentes etapas que compõem os processos de ensino/aprendizagem, perpassando por suas concepções, planejamentos, intervenções e avaliações, efetuando o acompanhamento de uma turma tutorado pelo PO. Tal processo deve ser realizado de forma gradual e colaborativa, com o apoio do núcleo de estágio, sob a orientação e supervisão dos PS e PO (Batista; Pereira; Graça, 2012).

No contexto analisado, observamos que os licenciandos não tiveram a oportunidade de participar na construção dos planejamentos. Atribuímos tal fato ao período em que os licenciandos ingressam para realização do estágio: no geral, o período letivo escolar já teve início e os professores já elaboraram os planejamentos, como demonstram os relatos:

Eu cheguei, a professora me falou assim: “olha, o nosso plano é esse aqui, escolhe uma data e a aula que você vai dar”, e pronto. (EE 1)

[...] isso depende muito do momento em que o aluno chega e do que já tenho preparado para o trabalho pedagógico... quando o aluno chega e já tenho o planejamento muito elaborado, os planejamentos já estão prontos... geralmente socializo para que eles estudem e depois só vamos discutindo e adaptando uma coisa ou outra... (PO 1)

No geral, o calendário letivo das universidades é desenvolvido semestralmente e o das escolas, anualmente, ocasionando um descompasso entre as instituições. Pimenta e Lima (2017) sugerem como alternativa para solucionar essa problemática que os estágios se realizem através de projetos, pois estes não precisariam, necessariamente, seguir o calendário das universidades. Tal alternativa possibilitaria que os licenciandos vivenciassem o processo em sua totalidade: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim.

Outro entrave detectado por nossas análises é o tempo total para a realização do ECS por semestre, oitenta horas, o que não permite que os licenciandos permaneçam por um período de tempo prologado nas escolas, limitando suas experiências. Outra questão é que, no currículo proposto pela instituição participante da pesquisa, as disciplinas de ECS não precisam, necessariamente, ser realizadas de forma sequencial, podendo ser cursadas de forma aleatória. Se o ECS I e o II fossem realizados subsequentemente, iniciando-se o primeiro no semestre ímpar e o segundo no semestre par, essa poderia ser uma alternativa para os licenciandos acompanharem o desenvolvimento de um ano letivo escolar, com planejamentos, práticas pedagógicas, avaliações, entre outros.

A imersão prolongada no campo profissional se faz necessária para que os licenciandos conheçam os contornos da futura profissão e, gradualmente, comecem a fazer parte da comunidade educativa (Batista; Pereira; Graça, 2012). As ações de formação interligadas à prática pedagógica têm maior impacto na construção das identidades docentes quando realizadas interligadas ao contexto real, ao futuro campo profissional (Maffei, 2014). Para uma formação interligada ao campo profissional, é premente proporcionar condições para que os futuros docentes vivenciem as ações de observar, planejar, intervir e avaliar em sua integralidade, não apenas recortes e arranjos do que deveria ser uma prática profissional.

No período de realização da pesquisa, foi proporcionado aos licenciandos somente o planejamento dos planos de aulas nas quais iriam realizar as intervenções. Para isso, contaram com o auxílio dos PO, o que foi muito significativo, conforme o relato dos próprios licenciandos:

Já tive duas ou três reuniões para me ajudar a montar os planos de aula, para me explicar tudo, então assim, me ajudou demais... (EE 5)

Me acompanhavam no planejamento das aulas, me pediam os planos de aula, eu mandava para elas antes, elas conversavam comigo sobre aquilo, então foi realmente acompanhado, orientado... (EE 1)

A orientação e o apoio dos PO nessa fase do ECS são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, pois os encoraja a refletir e aprender, possibilitando o compartilhamento de aprendizagens e assessorando na transposição entre teoria e prática. O estudo das autoras Gomes, Queirós e Batista (2019) evidencia que o apoio pedagógico e emocional dos PO é considerado fundamental para o desenvolvimento dos licenciandos e que as experiências positivas vivenciadas no ECS promovem confiança, motivação e satisfação, facilitando as aprendizagens.

No que concerne às intervenções, em que os licenciandos devem assumir uma turma e desenvolver a aula sob a supervisão dos PO, para vivenciem uma experiência de regência, esses momentos foram raramente oportunizados no decorrer do ECS. Havia uma indicação do PS para que fossem realizadas, no mínimo, três intervenções pelos licenciandos. Porém, vale ressaltar que, apesar da indicação, os POs têm autonomia sobre essas decisões.

Desse modo, cada licenciando realizou as intervenções de acordo com as orientações dos seus respectivos POs. Um dos licenciandos (EE 6), que não assumiu a regência de nenhuma aula, considerou que, por auxiliar o PO no desenvolvimento de várias atividades, realizou as intervenções em diversos momentos do ECS. Outros três licenciandos (EE 5, EE 8 e EE 9) puderam assumir duas aulas, porém desenvolveram um mesmo plano de aula, em duas turmas distintas. Somente três licenciandos observados (EE 7, EE 10 e EE 11) realizaram três intervenções

em uma mesma turma, portanto puderam experienciar o desenvolvimento sequencial de três aulas, com planos de aulas distintos, executando parte de uma unidade didática.

A partir dos relatos dos licenciandos e POs não obtivemos uma reflexão pertinente sobre o porquê desse reduzido período de tempo destinado às experiências de intervenção. Imputamos o ocorrido ao distanciamento e à desarticulação entre a instituição formadora e as escolas, e à ausência de orientações específicas e regulares sobre a condução dos ECS. Em decorrência disso, os POs, de acordo com suas percepções e experiências, proporcionam vivências diferenciadas aos licenciandos.

Segundo Ghautier *et al.* (1998), tais experiências são imprescindíveis na formação dos futuros docentes, visto que é em situação de aula que os docentes acessam seu acervo, no qual se encontram as ferramentas e instrumentos necessários para mobilizar seus saberes. Na mesma linha, Tardif (2011) advoga que os saberes experienciais que compõem os saberes docentes estão condicionados ao desenvolvimento da prática profissional, desenvolvidas em seu contexto, e que essas experiências vivenciadas no cotidiano escolar é que propiciam aos docentes desenvolverem o *hábitus* profissional.

Durante as intervenções dos licenciandos, os POs acompanharam as aulas, auxiliando nos momentos de indisciplina dos alunos, na explicação de atividades e na complementação de alguns conteúdos. As manifestações dos POs só foram realizadas quando percebiam que os licenciandos necessitavam de auxílio, de forma colaborativa, sem causar constrangimento aos licenciandos perante as turmas. Porém, em uma das intervenções observadas, o PO se ausentou da aula, deixando a turma somente com o licenciando, o que gerou instabilidade, como demonstra o excerto a seguir:

E em uma delas, na última turma, o que acontece, o professor saiu mais cedo, eu estava lá com os alunos... Aí ficou uma loucura, fiquei sem saber o que fazer... (EE 7)

Apesar de ter conseguido terminar a aula, o licenciando demonstra o transtorno causado pela ausência do PO naquele momento, gerando angústia e insegurança. As primeiras vivências na prática pedagógica podem ser determinantes para a construção das identidades dos futuros docentes e para a sua escolha por permanecer na profissão. Experiências negativas como a relatada geram angústia, nervosismo e insegurança para a formação dos futuros docentes (Barros; Pacheco; Batista, 2018).

Tais achados corroboram a pesquisa de Bisconsini *et al.* (2019), cujas análises sobre o ECS evidenciam que o acompanhamento das regências dos licenciandos pelos POs se mostrou satisfatório, embora o limitado espaço da aula não suscitasse ações reflexivas. Em nossas análises,

detectamos comportamento semelhante, uma vez que os *feedbacks*, quando realizados, eram feitos de forma breve e pontual, não propiciando uma reflexão sobre as ações, conforme explicitam as falas dos licenciandos:

No estágio não é bem assim... quando você está atuando mesmo, o que você pensou não é necessariamente rediscutido depois que terminou, para saber se deu certo, se não deu, para saber o que podia ser diferente. (EE 6)

Não, [reflexões] da intervenção não... por exemplo, “você fez a aula assim hoje, e você poderia ter pensado isso assim... mas gostei disso.” Não, ela [PO] não chegou a fazer não. (EE 11)

De acordo com Batista e Queirós (2015), as reflexões são centrais para o processo formativo dos licenciandos, pois as aprendizagens se concretizam alicerçadas nos processos reflexivos contínuos, desenvolvidos com base nos elementos retrospectivos e prospectivos das práticas pedagógicas, construindo suas significações e ressignificações, assim como suas identidades docentes, a partir dos processos interpretativos e reinterpretativos das experiências, que devem ser propiciadas aos futuros professores ao longo de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, com base nas análises realizadas, foi possível verificar que as relações pedagógicas construídas entre os POs e os licenciandos no período de desenvolvimento do ECS estão condicionadas a diferentes fatores que limitam suas potencialidades na formação. O tempo dedicado ao ECS, a sua estrutura organizacional, o currículo do curso e o distanciamento entre a instituição formadora e as escolas foram os fatores que mais cingiram o desenvolvimento de tais relações.

Ao analisarmos como os POs procedem para receber aos licenciandos no período do ECS, percebemos que aqueles empreendem esforços para realização desse acolhimento. Como a estrutura organizacional do ECS, no contexto analisado, não propicia períodos para além dos horários das aulas para que os POs e os estagiários realizem discussões, orientações, estudos, planejamentos, entre outros, os POs se utilizam de subterfúgios para garantir esses momentos: no horário do recreio, nos intervalos das aulas, nas janelas entre as aulas, ao final das aulas, no contraturno escolar, entre outros. Assim, conseguem, com muito esforço e minimamente, garantir a construção das relações pedagógicas no ECS com os licenciandos. Contudo, apesar de tais ações serem louváveis, os POs não podem ser “penalizados” para que tais ações se efetivem, portanto é urgente repensar os tempos e as estruturas organizacionais de realização dos estágios.

O distanciamento entre as instituições formadoras (universidades e escolas) no contexto do ECS é tema recorrente nos estudos da área. Nossa pesquisa evidenciou que tal distanciamento acarreta prejuízos na forma de conduzir os estágios, uma vez que, na ausência de diretrizes claras e de um acompanhamento próximo, os POs recorrem às suas experiências pessoais, baseando-se nas experiências da formação inicial ou da própria prática de orientação. Dessa forma, continuam perpetuando o modelo tradicional de desenvolvimento do estágio (observação, participação e intervenção), não rompendo com o paradigma das antigas escolas de ofício em que os futuros licenciandos devem aprender o ofício da docência com base em um modelo a ser seguido.

As ações pedagógicas relativas ao planejamento, à intervenção e à avaliação também se mostraram limitadas. Tais limitações são decorrentes do descompasso entre os calendários letivos das instituições formadoras e do pouco tempo para o desenvolvimento do ECS, o que, conseqüentemente, também restringiu os momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período. A ausência de reflexão dificulta a mobilização dos saberes docentes, tão caras na construção das identidades dos futuros professores, cerceando as potencialidades do ECS na formação.

Com base no percurso analítico da pesquisa, detectamos a necessidade de reelaboração das estruturas organizacionais e temporais do ECS no contexto em análise, bem como de uma maior aproximação das instituições responsáveis pela formação dos futuros docentes e dos atores envolvidos no processo. Contudo, nosso estudo se restringiu a um contexto analítico, não sendo passível de generalizações. Espera-se que novas pesquisas abordem temáticas relativas às construções pedagógicas no desenvolvimento dos ECS em outros contextos e com outros olhares. Estudos que abordem tais questões podem contribuir de forma efetiva para (re)pensar o desenvolvimento desse importante componente da formação inicial dos futuros docentes: o estágio curricular supervisionado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. 202 f. Dissertação. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2014
- AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e escola. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA,

Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa:** a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5xRSFdB5vSPpm9v8yXF4MgP/abstract/?lang=pt_ Acesso em: dez. 2023.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luísa; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.) **Construção da identidade profissional em educação física:** da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 81-111.

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física.** Porto/Pt: Ed. U. Porto, 2014.

BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula. O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In: BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula; ROLIM, Ramiro. **Olhares sobre o estágio profissional em educação física.** 2. ed. Porto: Editora FADEUP, out 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro: UEPJMF, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, maio 2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/32_ Acesso em: dez. 2023.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flávia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel. De mestre de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf_ Acesso em: dez. 2023.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; TEIXEIRA, Fabiane Castilho; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497>. Acesso em: dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. *In: Universidade Estadual Paulista - Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

FLORES, Patric Paludett; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; BISCONSINI, Camila Rinaldi; BECKER, H. F. F.; BOARETTO, J. D.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Ações desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado em educação física: representações para a formação do futuro professor. *In: Anais VIII Congresso Norte Paranaense de Educação Física*. Londrina: UEL, 2017.

FLORES, Patric Paludett. **O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da educação física**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, 2018.

FLORES, Patric Paludetti; CARAÇATO, Yeda Maria Silva; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOLERA, Bruna; COSTA, Luciane Cristina Arantes; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli, SOUZA, Vania Fátima Matias. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfísica/article/view/20107>. Acesso em: dez. 2023.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. Unijuí, 1998.

GOMES, Patrícia Maria Silva; QUEIRÓS, Paula Maria Leite; BATISTA, Paula Maria Fazenda. Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240015, 2019. Disponível em: <https://www.researcher-app.com/paper/2993723>. Acesso em: dez. 2023.

GONÇALVES, Ayla Cristine; SAMPAIO, Adelar Aparecido; MENDES, Evandra Hein; SILVA JÚNIOR, Aristides Pereira. Experiências de formação inicial e atuação profissional do professor supervisor de estágio curricular supervisionado em educação física. **Revista Pensar a Prática**, v. 24:e65659, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/65659>. Acesso em: dez. 2023.

GROULX, Lionel-h. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nascier. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

KRUG, Hugo Norberto. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante as realizações do estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 148, p.1-8, set. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOVISI, Ayra.; MOURÃO, Ludmila Nunes; MAROUN, Kalyla; BRAGA, Aura Condé. Representação dos licenciandos sobre estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76907>. Acesso em: dez. 2023.

LOVISI, Ayra. **O dever docente**: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado. 2021. 242 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MAFFEI, Willer Soares. A prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p229>. Acesso em: dez. 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Espanha: Editorial Davinci, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MAZZOCATO, Ana Paula Facco; KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as relações de ensino e aprendizagem na visão do professor-colaborador da educação básica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 1, p. 45-71, abr. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL%20Inspiron%2015/Downloads/72-Texto%20do%20Artigo-208-1-10-20200618%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL%20Inspiron%2015/Downloads/72-Texto%20do%20Artigo-208-1-10-20200618%20(1).pdf). Acesso em: dez. 2023.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, 2009.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui; MILAN, Fabrício João; BOROWSKI, Eduardo Batista Von; ALMEIDA, Thais.; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Trajetórias de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. **J. Phys. Educ.**, v. 29, ed. 2959, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37734>. Acesso em: dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner; STUMPF, Jussara Maria Marchioro.; VERGAMINI, Sandra Maria. Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

SARTI, Flávia Medeiros. **Mestres-de-ensino**: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**,

Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12752>. Acesso em: dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, Aristides Pereira; BOTH, Jorge; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Journal Physical Education**, v. 29, e. 2937, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/hsnZRcpdwffNcZs8bcZXZKw/?lang=en>. Acesso em: dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, Aristides Pereira; BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patrick Paludett; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. As implicações da configuração interdependente entre estagiários e professores supervisores no estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-24, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e59612>. Acesso em: dez. 2023.

SOUSA, João Gualter Azevedo Meireles de. **Supervisão pedagógica: o papel do orientador/o papel do estagiário**. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2010.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerigoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700>. Acesso em: dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

WILLIG, Carla. **Introducing qualitative research in psychology**. 3. ed. New York, NY: Two Penn Plaza, 2013.

ZABALZA, Miguel Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária** (Coleção Docência em Formação) (p. 23). Cortez Editora. Edição do Kindle, 2014.

Recebido em: 11 de setembro de 2023

Aprovado em: 04 de dezembro de 2023