

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13677 - Painele Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painele Temático

POR UMA PEDAGOGIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA, DAS IDADES DO ENSINO E DA PERSPECTIVA DE UM PROJETO INTEGRADO.

Samuel de Souza Neto - UNESP - CAMPUS RIO CLARO

Dijnane Vedovatto - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Janaina da Silva Ferreira - CAP-UERJ

Josué José de Carvalho Filho - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

POR UMA PEDAGOGIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

ANÁLISE DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA, DAS IDADES DO ENSINO E DA PERSPECTIVA DE UM PROJETO INTEGRADO

Dijnane Vedovatto (UFSCar)

Janaína da Silva Ferreira (UERJ)

Josué José de Carvalho Filho (UNIR)

Coordenador: Samuel de Souza Neto (UNESP)

Resumo

Este painele insere-se no âmbito de um projeto maior, aprovado em edital de agência financiadora, envolvendo universidades brasileiras e estrangeiras, tendo como objetivo central compreender nas propostas de formação e práticas de acolhimento e acompanhamento de estágio a perspectiva de uma pedagogia do estágio supervisionado (ES). Trata-se de pesquisa (2018-2022) que deu origem a teses e dissertações nas quais os trabalhos propostos para este painele tem como quadro teórico metodológico a docência como profissão, o profissionalismo, e a aprendizagem profissional no âmbito da profissionalização do ensino. O primeiro texto tem como foco a relação universidade-escola, realizando de estudo exploratório apoiado em revisão sistemática de 28 artigos de pesquisa empírica, contemplando dois eixos:

organização do estágio e as estratégias da formação. O segundo texto coloca a ênfase nas idades do ensino no estágio supervisionado em educação física na Amazônia legal, utilizando como caminho estudo descritivo envolvendo o uso de questionário e fonte documental com a participação de 36 professores orientadores de nove universidades, bem como emergindo desse processo as idades do ensino no estágio, o uso de dispositivos de formação e a relação entre professor orientador e o professor supervisor. Por fim, o terceiro texto focaliza a perspectiva de um projeto integrado de estágio supervisionado, envolvendo a colaboração entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola na forma de uma equipe de trabalho. Este trabalho desenvolveu-se na forma de duas pesquisas complementares na qual a primeira, estudo de caso, realizou entrevistas com 12 profissionais da Educação Básica e Universidade, apresentando um diagnóstico da realidade do estágio em educação física de uma cidade do interior paulista e a exigência de uma tomada de posição. A tomada de posição conduziu a continuidade dessa pesquisa na forma de um estudo construtivo-colaborativo. Desse processo emergiu a formação de uma equipe de trabalho envolvendo Universidade e Diretoria de Ensino, bem como a realização de oficinas pedagógicas com a participação de 50 coordenadores e a realização de dois eventos denominados de Encontros de Estágio na Licenciatura. Dos resultados obtidos registra-se no primeiro trabalho a existência de um tempo *entre-dois* na relação entre universidade-escola; no segundo, um profissionalismo que abarca idades de ensino vinculadas a uma aprendizagem artesanal e profissional; enquanto que no terceiro há tentativas de superação a partir de um projeto integradode ES, envolvendo equipes de trabalho e formação de formadores. Concluiu-se que os trabalhos fornecem elementos para uma pedagogia do estágio supervisionado.

Palavras Chaves: Educação Física; Estágio Supervisionado; Profissionalização; Dispositivos.

A relação universidade e escola no estágio supervisionado em Educação Física: análise do estado do conhecimento

Janaína da Silva Ferreira (UERJ)

Samuel de Souza Neto (UNESP)

INTRODUÇÃO

Neste texto que abre o painel o foco selecionado para apresentar contempla a relação universidade-escola (organização do estágio) e as estratégias utilizadas no campo da formação n o estágio supervisionado.

No Brasil, as leis e diretrizes de formação de professores, assim como para ES, século XXI, têm dado especial atenção à questão da profissionalização e do profissionalismo, principalmente, no que diz respeito à valorização da prática, estabelecendo o uso de dispositivos, mas também de competências profissionais, assim como nos papéis atribuídos à universidade e escola, professor universitário, professor de escola, estagiário, tempo de duração dos estágios, bem como a relação teoria-prática na prática de ensino.

Neste contexto, o recorte desse estudo, pesquisa exploratória, circunscreve-se a um trabalho de levantamento de dados que visa analisar o estado do conhecimento na relação universidade – escola no ES em EF, tendo como quadro de fundamentação a profissionalização do ensino. Entende-se por profissionalização do ensino a universitarização da formação na qual a partir de uma base de conhecimento passa-se a fundamentar a prática pedagógica, bem como torná-la pública (TARDIF, 2014). Isso significa sair da tentativa-erro e efetuar a análise de prática (SOUZA NETO; CYRINO, 2022), visando o desenvolvimento de uma cultura profissional na

qual o discernimento e o tacto pedagógico, inteligência situada, podem contribuir no estabelecimento do conhecimento profissional docente (MOSCOSO, 2021; NÓVOA, 2017).

Embora haja estes avanços, estudos na área revelam limites no cenário do ES, como: a metodologia das pesquisas e a sua fundamentação teórico-prática; a problemática relação teoria e prática e a falta de estudos no campo da legislação; problemas na relação com os professores supervisores; a relação Universidade-Escola e a necessidade de uma pedagogia do estágio supervisionado (CARVALHO FILHO; FAZENDEIRO; SOUZA NETO, 2021; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

Porém, pensar uma pedagogia do estágio supervisionado envolve, necessariamente, como primeiro passo dimensionar a relação universidade-escola, pois esta envolve uma formação em alternância, mas também exige que se faça um mapeamento do estado do conhecimento.

METODOLOGIA

Metodologicamente, opta-se por um estudo exploratório na forma de um trabalho de revisão que teve por objetivo analisar a produção a respeito da ES no âmbito da EF.

No que diz respeito ao estudo exploratório (SELLTIZ, et al, 1974), torna-se necessário pois ele permite o levantamento de hipóteses e a realização de novos estudos para que aquela lacuna possa ser melhor compreendida. Neste sentido, tendo como questão de estudo: quais são os elementos que caracterizam e limitam a relação universidade-escola no ES em EF? Opta-se por um trabalho de revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014) no âmbito do “Estado do Conhecimento” do ES em EF, abordando as publicações (artigos empíricos) sobre um determinado tema, delimitando critérios de inclusão e exclusão dos textos.

As bases selecionadas foram Scielo, SPORTDiscus, Lilacs, Scopus, Web of Science e Eric, utilizando diferentes combinações em português e inglês, por meio do operador booleano AND, entre os descritores ‘escola’, ‘universidade’, e ‘estágio curricular supervisionado’. Para a extração dos dados organizou-se um quadro de referência, contemplando: revista, autor, ano, contexto e participantes, problemática, resultados e síntese dos resultados. Foram encontrados 136 artigos na Scielo, 390 na Scopus, 358 na Lilacs, 196 na SPORTDiscus, 461 na Web of Science e 160 na Eric, totalizando 1701 artigos. Porém, 720 foram excluídos pela duplicidade, restando 978 a serem analisados pelo título e resumo diante dos critérios de inclusão.

Após leitura e análise dos títulos e resumos foram excluídos 950 artigos, restando 28 para leitura integral e, após esta seleção, decidiu-se por excluir cinco artigos que não atendiam a todos os critérios, ficando 23 artigos. O conjunto de artigos foi submetido à análise de conteúdo, de acordo com as etapas propostas por Bogdan e Biklen (1994) e com o auxílio do software Nvivo, versão 1.3 (535). Da análise emergiram dois temas de discussão, selecionados para este painel, denominados de 'organização do ES' e 'estratégias pedagógicas no ES'.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

(1) Organização do Estágio Supervisionado

Os artigos apontam para a mudança na legislação de ES como algo significativo ao currículo, pois permitiu visualizar novas possibilidades de formação. Contudo, também anunciam que em seu desenvolvimento ainda há dificuldades em administrar e organizar este processo de maneira a privilegiar novos modelos e aproximações entre a Universidade e a Escola (SILVA JÚNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018).

Em termos de organização dos processos de supervisão e orientação, o acolhimento e o acompanhamento são vistos como estratégias essenciais de inserção profissional necessárias (TORRES, et al., 2018). As pesquisas denotam uma preocupação em delimitar o lugar da Universidade na organização e formação no espaço do ES, revelando muitas vezes as fragilidades deste contexto. Todavia, os estudos não ultrapassam este âmbito, sem avançar para a investigação de processos culturais, econômicos e sociais por trás da formação de professores, e acabam por cair num paradoxo de autonomia profissional como se os problemas que afetam a formação estivessem atrelados apenas a questões pedagógicas dos micros sistemas de ensino e formação nas Universidades e Escolas (SAVIANI, 2011).

(2) Estratégias Pedagógicas no Estágio Supervisionado

A análise permitiu identificar que no âmbito das iniciativas empíricas, as práticas reflexivas propostas se delimitavam à experimentação de práticas no ambiente universitário, trazendo o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017) apenas como plano de fundo para refletir sobre as práticas de ensino. Os estudos não aprofundam aspectos essenciais da relação universidade-escola, tais como: acolhimento e acompanhamento (CYRINO; SOUZA NETO; SARTI, 2020); dispositivos formativos (TARTUCE; DAVIS; ALMEIDA, 2021); papel da escola e dos professores neste processo (NÓVOA, 2019). Esta ausência continua a provocar indagações, impedindo avanços no processo de formação de professores, sobretudo no âmbito do ES e, em particular, como a Escola e a Universidade poderiam se auxiliar neste processo. Os avanços nessa relação se dão na medida em que se identificam processos efetivos que melhor integrem o conhecimento profissional docente e o conhecimento acadêmico, trazendo-os para um lugar horizontal na formação (SARTI, 2020).

Em termos de proposições pedagógicas, apenas três estudos trazem de forma sistemática procedimentos referentes à análise das práticas por meio de dispositivos formativos. Mendes e Betti (2018) realizam uma proposição de dispositivos de formação para o ES, sob a perspectiva das tecnologias comunicativas, a partir de análises e reflexões conjuntas de vídeos e fotografias. A autoavaliação e avaliação conjunta das práticas a partir do ato de rever-se em fotos ou vídeos foi considerada por todas neste estudo como fundamental na formação, denotando a importância que os estudantes têm dado a estes dispositivos no estágio.

Metzner (2014) ao apresentar uma proposta de trabalho estruturada a partir da aprendizagem baseada em casos propôs uma sistematização para o campo das práticas reflexivas, obtendo resultados satisfatórios. Já Martiny e Gomes-da-Silva (2014), a partir de uma metodologia colaborativa, desenvolveram formas sistematizadas de análise das práticas, o que denominaram de “reflexões temáticas” (memorial, narrativas, grupo focal, seminários e sessões reflexivas). Estes estudos contribuem com elementos significativos à uma ideia de pedagogia do ES, ao proporem estratégias sistematizadas de atuação e aproximação entre Universidade e Escola. Todavia, reitera-se que a Escola como instância formativa e o conhecimento profissional docente são trazidos ao ambiente formativo por meio de análises ainda estruturadas e experienciadas exclusivamente pelos sujeitos acadêmicos, sem a participação dos profissionais da escola neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto de artigos analisados por esta revisão, no que diz respeito ao aspecto organizacional da relação Universidade-Escola, foi possível constatar que embora as novas exigências para o ES tenham impulsionado mudanças curriculares importantes, na prática, verificou-se que ainda há dificuldades em administrar e organizar este processo. Foi possível delinear que existe o indicativo da necessidade de aproximação, de visitar os papéis comumente atribuídos no interior das instituições responsáveis pelo ES, mas ao mesmo

tempo, neste rol de estudos, não houve ponderações sobre como esta relação poderia ser melhor concretizada para além da formação tradicional.

Em relação aos aspectos pedagógicos, os estudos contribuíram com resultados profícuos no que diz respeito à importância do ES para a formação e desenvolvimento dos saberes docentes, assim como à prática reflexiva como estratégia essencial neste processo. Todavia, a maioria das intervenções realizadas pelos estudos ainda não ultrapassaram a dimensão dos saberes mobilizados e estratégias pontuais de reflexão. Embora tragam significativos avanços no âmbito das práticas acadêmicas, esta revisão permitiu inferir a necessidade de investigar o ES por meio de dispositivos e formações que integrem um terceiro espaço formativo (ZEICHNER, 2010). Além disso, ressalta-se que os aspectos socioprofissionais aparecem pouco nos estudos, denotando a necessidade de pesquisas que identifiquem ações e estratégias de inserção da escola e do conhecimento profissional docente nos espaços formativos sob o olhar da socialização e do desenvolvimento profissional.

Assim, para além do que foi apresentado, encaminha-se a necessidade de se considerar o fim da formação e o início da profissão como um tempo *entre-deois* (NÓVOA, 2019) na relação Universidade-Escola, na forma de uma formação em alternância, que tem sido, muitas vezes, silenciada nas Universidades, nas políticas educacionais e na atuação docente.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Análise de dados. In: Bogdan, R. & Biklen, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, p. 203-241, 1991.

CARVALHO FILHO, J. J.; BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA NETO, S. O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: saberes docentes e a relação teoria-prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 147-158, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951603>. Disponibilidade em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 09 ago. 2019

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228755>. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sFPpmhfbdHtwbCW9LpK8tCp/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022

GOMES, I. S. ; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Disponibilidade em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/index>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MENDES, D. S.; BETTI, M. O Estágio em Perspectiva Semiótica: uma experiência mediada por imagens em um curso de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. e230041, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230041>. Disponibilidade em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2. Acesso em: 9 ago 2019.

METZNER, A. C. Proposta Didática para o Curso de Licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637–650, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091464>. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JTZsghGByvCYPD65NSXJ4xm/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos

professores. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198–208, jan./abr. 2019. Disponibilidade em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 jan. 2020

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SARTI, F. M. Dimensão Socioprofissional da Formação Docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294–315, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146796>. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, jan./jun. 2011. DOI: [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019017](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019017). Disponibilidade em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2020

SELTTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Heder, 1967.

SILVA JÚNIOR, A. P.; OLIVEIRA, A.A. B. Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77–92, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.67071>. Disponibilidade em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/67071/47795>. Acesso em: 09 ago. 2019

SILVA JÚNIOR, A. P.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Configurações e Relações Estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. e2937, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>. Disponibilidade em: <https://periodicos.uem.br/ojs/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARTUCE, G. L.; DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, P. C. A. Dispositivos formativos nas licenciaturas: análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469833828>. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7FCf5XtfZymkPwx6Sx9jDWJ/?lang=pt>. Acesso em: 09 mai. 2022.

TORRES, M. S. et al. O Estágio Curricular Orientado (ECO): a prática e a percepção dos coordenadores de cursos de educação física em universidades públicas do Rio de Janeiro. **Motricidade**, Ribeira de Pena, Portugal, v. 14, n. 1S, p. 287–300, 2 jan. 2018. Disponibilidade em: <https://search.ebscohost.com/>. Acesso em: 9 ago. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442357>. Disponibilidade em: <https://www.researchgate.net/publication/277992738>. Acesso em: 22 nov. 2020.

As idades do ensino no estágio supervisionado em Educação Física na Amazônia

Josué José de Carvalho Filho (UNIR)

Samuel de Souza Neto (UNESP)

INTRODUÇÃO

Na sequência do painel, este texto focaliza as idades do ensino no estágio supervisionado (ES) em educação física, o uso de dispositivos de formação e a mediação entre o professor orientador e o professor supervisor em universidades da região Amazônica.

O termo “idades” foi cunhado nos estudos de Hargreaves, (2000), Tardif(2013), Cyrino (2016) e de forma atípica no trabalho de Gauthier et al (2013), pois utiliza-se as expressões: ofício sem saberes, saberes sem ofício, ofício feito de saberes. Esta analogia pode ser vista no trabalho de Tardif (2013) como: ensino na idade da vocação, ensino na idade do ofício, ensino na idade da profissão. Hargreaves (2000). Assim, a ideia de “idades” aparece na esfera do profissionalismo e da aprendizagem profissional; enquanto Cyrino (2016) estabelece uma analogia entre as idades e o ES, configurando as idades na aprendizagem artesanal, aprendizagem de modelos, aprendizagem da profissão. Porém, anterior ao trabalho de Cyrino (2016) há o estudo pioneiro de Pimenta e Lima (2012) que apresenta um primeiro mapeamento sobre o estágio supervisionado no Brasil para o campo da pedagogia. Dessa forma, o quadro que fundamenta este texto tem como referências não só os estudos no campo do ES mas também, e principalmente, a profissionalização do magistério (TARDIF, 2014).

Por profissionalização do magistério, no âmbito da docência como profissão, se entende a universitarização da formação do professor, contemplando um contexto no qual um ofício regido por habilidades e técnicas busca uma base de conhecimento na qual o professor pode fundamentar a sua prática e deliberar sobre ela (TARDIF, 2014). Neste quadro, conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento profissional no qual se encontra o estágio supervisionado contribui para a compreensão de que as idades do ES podem apresentar variações de região para região ou mesmo a concomitância entre elas.

Dessa forma, considerando que o ES assume uma centralidade no processo formativo e no desenvolvimento profissional docente, o recorte desta pesquisa para este painel teve a seguinte questão de estudo: Quais são os elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do estágio supervisionado em educação física?

Em face desta problematização, esse trabalho objetivou analisar as organizações e as concepções formativas de estágio supervisionado em Educação Física (EF) na região Amazônica, visando identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de EF.

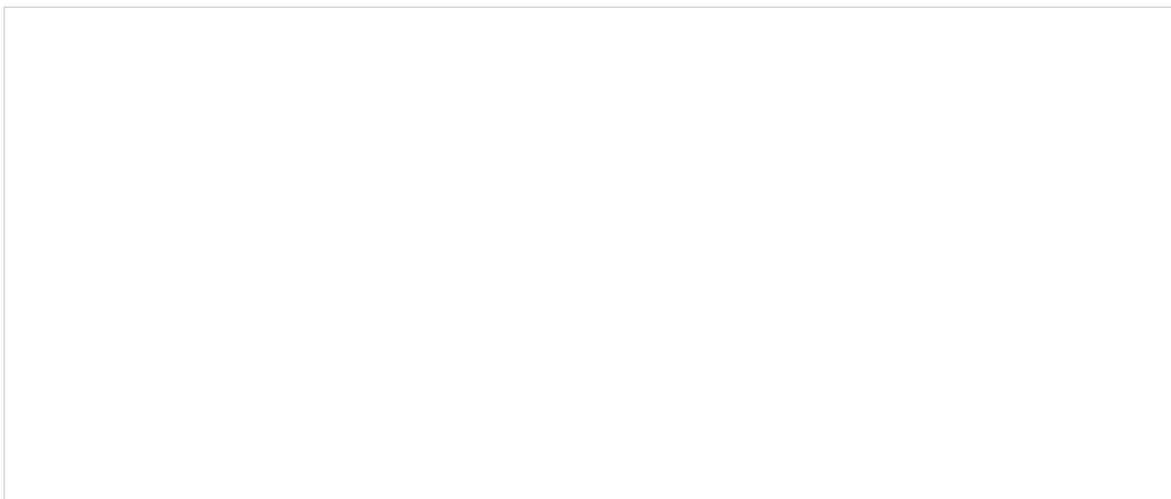
METODOLOGIA

Pesquisa descritiva, abordagem qualitativa (PATTON, 2002), realizada em nove cursos de licenciatura em EF de universidades públicas, localizados nos estados da Amazônia legal (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9. As técnicas utilizadas foram: a) fonte documental (PPC); e b) questionário semiestruturado, aplicado a 36 professores orientadores de ES das nove pesquisadas, sendo 16 (masc.) e 20 (fem.), codificados pela sigla (PO), seguido do número correspondente e do código da universidade, por exemplo: (PO1, U1; ...

PO2, U9). Porém, seis participantes atuavam também como coordenadores de estágios (CE) e foram codificados pelas siglas (CE/PO1, U1, ... CE/PO1, U8), cabendo evidenciar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética.

A seguir, no quadro 1, encontra-se a organização dos instrumentos utilizados e respectivos participantes bem como indicativos do PPC dos cursos de EF investigados.

Quadro 1 - Organização dos ES em EF na Amazônia



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados obtidos foram organizados, separados e exportados para o software de análise qualitativa (SCR NVivo - versão release 1.5.1, 2020). Em seguida foi efetuada uma análise temática à luz de procedimentos dedutivos e indutivos (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013), tendo por base categorias analíticas ancoradas no quadro teórico-conceitual, dando margem em três eixos: organização do estágio; concepções; e, idades do ensino que serão apresentadas e discutidas no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do quadro 1 foi feita uma triangulação dos dados que será apresentada a seguir:

1.O ES na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes: a prática como imitação de modelos artesanal e/ou espaço de vivências

Os dados evidenciados nos PPC (U2 e U3) apresentam a compreensão do ES como “espaço de vivência”. Essa perspectiva pode estar associada à imitação de “práticas dos professores experientes” (PO7, U2). Nesse modelo, o estagiário aprende os conhecimentos consagrados tradicionalmente, e por analogia, apresenta similaridades ao que ocorria entre os mestres artesãos e seus aprendizes que aprendiam fazendo e imitando.

Nessa perspectiva, embora os participantes tenham assinalado e/ou acrescido características também de outras idades (ofício e profissão), identificou-se respostas que aludem ao ensino como vocação, quais sejam: “*é preciso gostar de crianças; primar pela disciplina; aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes*”; “*a atuação no magistério pode ser um dom*”; “*aprender a ensinar pela tentativa-erro; etc.*” (QUESTIONÁRIO, 2019).

Estes resultados vão ao encontro das análises de Rufino e Souza Neto (2021, p. 80), que também apresentam “contornos de um aprendizado artesanal, por meio do exemplo dado pelo

professor/formador e do aprender fazendo, próprio das ações artísticas e com certa perspectiva intuitiva”. Pimenta e Lima (2012, p. 36), advertem que quando o ES é caracterizado nessa concepção, pode levar a uma formação docente desprovida de “análise crítica fundamentada teoricamente”, sendo entendido como uma área que não tem um corpo de conhecimentos e não é desenvolvida como uma disciplina acadêmica. A prática acontece inspirada na observação, na imitação, assim como na idade da vocação ou no ensino artesanal, essa aprendizagem se dá apenas como um *espaço de vivências*, onde o estagiário aprende o trabalho docente pela tentativa-erro (TARDIF, 2014). Concluindo, trata-se de uma concepção de formação que traz subjacente a ela a ideia de um ofício sem saberes, pois para ensinar basta ter: intuição, cultura, talento, bom senso, ou experiência (GAUTHIER, et al., 1998). Assim, o ensino fica reduzido a um conjunto de fatores que apesar de importantes não contemplam uma dimensão socioprofissional, mas artesanal.

2. O ES na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício: a prática como instrumentalização técnica e aplicacionista

Ao analisar a configuração de ES da U1, verificou-se uma característica singular, pois as 420h ocorrem no último semestre, após a integralização das disciplinas, sendo este, o único momento de imersão e de aprendizagem prática na escola, pois não constam no PPC outras disciplinas dessa natureza. Embora o PPC não explicita, por analogia, essa configuração de ES encontra-se igualmente como o antigo modelo de currículo 3+1, que estabelecia uma formação de 3 anos baseada em conhecimentos teórico-científicos, com aplicação prática no último ano. Já na (U3 e U6), o ES é concebido como espaço para “aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade” (PO3, U3), desvelando que tanto do ponto de vista organizacional quanto em relação às concepções de ES, há indícios de que a aprendizagem da prática pauta-se na instrução e ocorre por meio da aplicação do conhecimentos teóricos (ZABALZA, 2014), como se a prática, as dinâmicas e as interações ocorridas durante a formação docente fossem destituídas de especificidades. Assim como na perspectiva anterior, também foram encontradas nesta, algumas características que se alinham a idade do ofício (TARDIF, 2013), pois os PO responderam que para ser professor de EF é necessário “*ir da teoria para a prática*”; “*buscar e aplicar os conhecimentos (...)*”; “*basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino*”; “*basta conhecer a matéria - o conteúdo*”; “*basta ter cultura*” etc. (QUESTIONÁRIO, 2019). Nessa configuração, o ES passa a ser um local para a aplicação de técnicas e/ou teorias, de desenvolvimento de habilidades demarcadas pela instrução. O PO coloca o acadêmico para estagiar, a escola recebe, tendo como função “abrir as portas”, acontece em algumas realidades a recepção, mas não quer dizer que haja uma supervisão, orientação ou acompanhamento efetivo dos estagiários, uma vez que 44% dos PO responderam que não há critério de escolha tanto para os professores supervisores quanto para as escolas, e em algumas instituições, essa responsabilidade cabe aos estagiários (QUESTIONÁRIO, 2019).

Nessa compreensão de ES, assim como na anterior, qual é a grande problemática dessas concepções? Ao se observar, por exemplo, para a formação inicial em EF, verifica-se que na formação é utilizado, em sua maioria, de conhecimentos advindos de outras áreas como: a biologia, a psicologia, a sociologia. Por analogia, nesse caso, pode ocorrer o ES como lugar de aplicação ou de técnicas ou conhecimentos (biológicos, psicológicos e sociológicos), caracterizando assim, como saberes sem ofício. Ou seja, os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014) são estudados apartados da prática profissional nas escolas. Esses e outros fatores dificultam a vinculação entre saberes, fazeres/atuação (prática profissional) nas quais o ensino ocorre. Nesse caso, têm-se o ES desenvolvido por uma concepção de prática instrumentalizadora de técnicas e aplicação de conhecimentos ou de métodos, o que pode ensejar numa concepção de ES permeada por saberes sem ofício (GAUTHIER, et al., 2013, p. 26).

3. O ES na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes: O aprendizado da profissão

Nesta perspectiva, emergiu dos resultados, quatro concepções. A primeira concebe “o estágio como espaço de aproximação entre teoria e prática” (U5, U7, U8 e U9); a segunda, entende como “lugar de pesquisa, intervenção, regência de classe” (U1, U4 e U7); a terceira compreende o ES como momento de “inserção profissional na escola” (CE/PO1, U3; CE-PO1, U8). A quarta e última, norteia-se pelo processo de “análise e reflexão sobre a prática e os cotidianos da profissão” (U7; U8), com a utilização de dispositivos formativos (CE/PO1, U8). No que se refere às formas organizacionais do ES, diferentemente das outras IES, a U3 e U8 possuem 6 a 9 PO fixos que orientam 4 a 10 estagiários. Destes, um atua como CE e os outros como PO. Já na U3, além de dois PO que ministram as aulas, existem sete professores supervisores da universidade (PSU) que fazem 3 visitas em campo (CE/PO1, PO2, U3).

Esses dados chamam a atenção para questões que carregam consigo tensões ainda presentes no contexto do estágio em algumas realidades, dentre os quais destacam-se: a necessidade de articulação entre teoria e prática, ao colocar em relevo a linha tênue entre formação e atuação no que se refere às situações ocorridas no interior da profissão (PO2, PO3, U8), as quais podem fazer parte da prática formativa no ES, visando o aprendizado da profissão (CYRINO, 2016) e a “constituição da identidade docente” (PO5, U8).

O processo reflexivo sobre o cotidiano da profissão, pode abarcar as interações coletivas para que se possa alcançar o caráter de profissional colegiado (HARGREAVES, 2000). Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 29), salientam sobre a necessidade de compreender o estágio como um “campo de conhecimento [...], como componente curricular e eixo central nos cursos de “formação de professores” e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas”, tendo a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2014) como elemento norteador das práticas de ensino. Nessa perspectiva de ES a formação profissional ocorre sustentada por um corpo de conhecimentos mobilizados em situações de práticas e perpassa pela construção e reconstrução de um conjunto de saberes, utilizados pelos docentes no contexto escolar, que poderão subsidiar a aprendizagem da prática profissional no estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados colocam em evidência uma diversidade de concepções formativas de ES, tendo em vista a coexistência de nuances/características que aludem às três idades do ensino (vocação, ofício e profissão), pelo que se verificou implicitamente a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação de professores, havendo prevalência de uma ou de outra idade a partir de contradições entre o instituído nos documentos norteadores (prescritos) e aquilo que se faz instituinte na percepção dos PO de estágio.

Nesse aspecto, parte-se da compreensão que o PPC é ou deveria ser a representação de uma construção coletiva, no sentido de apontar o tom, o encaminhamento, a concepção de ES, tanto do ponto de vista organizacional quanto das ações formativas e não somente para atender burocraticamente o que está instituído na legislação. Emerge, assim, subjacentes às considerações dos professores pesquisados, questões ligadas à trajetória de formação e às práticas de orientação nos estágios aspectos relacionados a idade da vocação e idade do ofício na forma de leituras, concepção de ensino, relação professor-aluno.

Para além desses dados, observa-se como *sui generis*, indicativos no que se refere aos aspectos organizacionais dos núcleos de estágios de duas instituições (U3 e U8), no que se

refere à supervisão (U3) e ao acompanhamento (U8) pela Escola e Universidade, na forma de dispositivos formativos relacionados ao processo de análise e reflexão da prática docente. Esta perspectiva nos aponta para o desenvolvimento de processos de formação que olham para a emergência de trabalhos coletivos e integrados visando corroborar com as ações individuais de experiências que podem ser exitosas.

REFERÊNCIAS

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia.** 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - IB, UNESP, Rio Claro, 2016.

GAUTHIER, C.; et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2 ed. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 2013.

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: [Four Ages of Professionalism and Professional Learning: Teachers and Teaching: Vol 6, No 2 \(tandfonline.com\)](http://www.tandfonline.com). Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods.** 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A.. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Org.). **Investigação qualitativa em desporto.** Porto: Porto, v. 2, p. 115-149. 2013.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S.. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, abr./jun. 2021. <doi:10.18764/2178-2229.v28n2.202118>.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p; 551-571, abr./jun. 2013. Acesso em: 12 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

A Profissionalização do Estágio Supervisionado na parceria entre Universidade e Escola: a perspectiva de um projeto integrado.

Dijnane Vedovatto (UFSCar)

Samuel de Souza Neto (UNESP)

INTRODUÇÃO

No âmbito desse painel, o terceiro texto contempla o desafio de se pensar a perspectiva de um projeto integrado de estágio supervisionado, envolvendo a colaboração entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola na forma de uma equipe de trabalho.

Essa pesquisa focaliza dados de um estudo de caso sobre a inserção profissional do estagiário da Educação Física em escolas estaduais na sequência, em nova pesquisa, agora em trabalho colaborativo, analisa sua ampliação para todas as Licenciaturas de formação de professores que estão inseridas em escolas estaduais, tendo como desafio a formação de formadores e a constituição de um projeto integrado entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola, visando uma “política de formação”.

Tardif e Raymond (2002) e Marcelo Garcia (1999) compreendem a inserção profissional como um divisor de águas na formação do professor, pois envolve tensões, enfrentamentos distintos, aprendizagens intensas e desafios por ocasião do conhecimento da realidade. Trata-se de um período de constituição de uma identidade profissional, de conhecimento da cultura escolar e de isolamento na escola. Assim, muitos estudantes em situação de estágio e professores principiantes vivenciam as experiências da inserção profissional de forma isolada (TARDIF, 2010), sem alguém que de fato os orientem ou os acolha e os acompanhe em seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, Cochran-Smith (2012) assinala que é processual e se modifica ao longo do tempo, sendo influenciado por distintos aspectos do presente, vinculados à adequação na nova experiência ou anteriores à própria formação inicial, concernentes à etapa da socialização primária (família, escola). Dessa forma, este período se torna especial e extremamente relevante para a permanência ou não do estagiário e do professor principiante na escola (Marcelo Garcia, 1999). Embora a literatura venha sublinhando a importância do ES e apontando para os seus limites, Azevedo (2009) reconhece que ele tem sido fundamental nos processos formativos dos futuros professores.

O que significa dizer que também nas diretrizes curriculares apresenta-se a perspectiva de que deveria haver a elaboração de um projeto de estágio, planejado conjuntamente entre a Universidade e a Escola (BRASIL, 2001). Assim, concebe-se o ES como um tempo de aprendizagem com um profissional em exercício no seu campo de atuação, visando uma parceria interinstitucional, em regime de colaboração entre universidade e escola em processos de socialização acompanhados pelo professor orientador e um professor supervisor (BRASIL, 2008, BRASIL, 2019).

Em função dessa compreensão, este recorte de pesquisa tem como questão de estudo: Quais são os elementos da inserção profissional do ES em Educação Física (EF) e das Licenciaturas (LI) na escola que podem contribuir para a elaboração de uma pedagogia do estágio supervisionado? Objetivamente o que se busca é analisar nos processos de inserção profissional do estagiário nas escolas elementos que podem contribuir para o desenvolvimento do estágio visando tanto uma pedagogia da formação como uma política de formação.

METODOLOGIA

No primeiro trabalho de pesquisa optou por um estudo de caso, tendo em vista mapear os desafios da inserção dos estágios nas escolas, entrevistando estagiários, professores de escola, professor universitário e diretores e, posteriormente, a investigação, no segundo trabalho de pesquisa, evoluiu para um estudo construtivo-colaborativo que envolvia coordenadores e supervisores de uma Diretoria de Ensino na construção de um projeto integrado.

Com relação ao estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2001), ele circunscreveu-se a um curso de licenciatura em Educação Física (Universidade Pública), pois o ES inserido no curso compõe uma instância particular, uma vez que é tratado como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p.21). No estudo de caso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com: a) três Diretores de Escolas (Diretora R, Diretora M, Diretor G); b) uma Coordenadora de Educação Física da Diretoria de Ensino (B); c) a Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino (A); d) um Professor Universitário (E); e) três Professores Colaboradores de Educação Física (S, P, N); e f) três Estagiários (C, L, H) – 12 participantes.

Na segunda pesquisa, em continuidade, opta-se pela investigação construtivo-colaborativa, em desenvolvimento, envolvendo os cursos de Formação de Professores sob a jurisdição de uma Diretoria de Ensino. Esta metodologia circunscreve-se na esfera da pesquisa-ação e pesquisa participante, envolvendo a colaboração consensual dos participantes. Neste processo passa-se a trabalhar com os coordenadores pedagógicos (50 participantes – CP1... CP50), na condição de formadores que farão o primeiro contato com os estagiários na chegada a escola. Nas oficinas, estes coordenadores foram organizados em grupos de trabalho de cinco pessoas (GT1... GT10), na seguinte composição: GT1 (CP1... CP5); GT2 (CP6... CP10); GT3 (CP11... CP15); GT4 (CP16... CP20), GT5 (CP21... CP25); GT6 (CP26... CP30); GT7 (CP31... CP35); GT8 (CP36... CP40); GT9 (CP41... CP45) e GT10 (CP46... CP50). Desse trabalho emergiram os dados (fonte documental) do que poderia ser melhorado e feito nos ES.

Um segundo passo foi dado com a criação do Encontro de Estágio nas licenciaturas (fonte documental), visando tornar público os trabalhos realizados nos ES, bem como debater temas sobre o ES.

Dessa forma, os elementos levantados, nas descrições e textos, foram selecionados da fonte documental e tratados pela análise de conteúdo (FRANCO, 2008), sendo aprovadas ambas pesquisas pelo comitê de ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As transcrições das entrevistas da primeira pesquisa, complementados por dados de análise documental provenientes da segunda pesquisa, permitiram a constituição de dois temas que serão tratados a seguir:

(1) O estágio supervisionado na visão de diretores, professores, supervisor de ensino e coordenador pedagógico: escola de ofício, educação prática (formação moral) e prática de ensino

Os estágios supervisionados na visão de diferentes participantes envolvidos registrou: “o estagiário vai diretamente à escola, é poder do diretor aceitar ou não” (Supervisor A); a “gente encaminha para a coordenação; que vai pegar e encaminhar para o professor, (...) eles autorizam a fazer estágio” (Diretor G). Portanto, o processo segue o que está na Lei 11788/2008 (BRASIL, 2008).

Porém, como ocorre a compreensão dos papéis, participação, envolvimento, responsabilidades?

Embora a lei seja clara entende-se que compete a Universidade a responsabilidade: “primeiro que eu acho que a gente abre as portas, eu sempre abri, porque eu acho que alguém tem que dar oportunidade” (Diretora M); “a parceria é nesse sentido de abrir a porta da escola, para a universidade vir aqui” (Professor Colaborador S); e, “o estágio, ainda, é marginalizado

nas escolas, em função daquele que ia lá, observava e julgava o professor e fazia relatório, falando besteira do professor e achavam que isso era o estágio. (Professor Universitário E). Portanto, a parceria pode-se resumir a abrir as portas da escola, bem como há desconhecimento dos tramites do estágio: “algumas pessoas me procuravam aqui na Diretoria de Ensino, mas eu não tenho um envolvimento com o estágio, (...) não participava dessa tramitação de estágio” (Coordenadora de Educação Física B), da mesma forma que se comenta a respeito do estágio que o próprio envolvimento “antes não tinha, era solto” (Supervisora de Ensino A).

A partir dos fragmentos deste quadro emerge a compreensão que o estágio supervisionado ocupa um tempo *entre-deois* na relação Universidade-Escola, havendo a necessidade de mudança de paradigma onde se formar significa formar para uma profissão – o que exige uma tomada de posição (NÓVOA, 2017) de todos os envolvidos

(2) Pensar o estágio supervisionado como espaço e tempo *entre-deois* de formação na relação Universidade-Diretoria de Ensino-Escola.

À vista dos dados da primeira pesquisa, a tomada de posição ocorreu na constituição de um grupo de trabalho: Universidade-Diretoria de Ensino-Escola. Desse processo emergiram ações, envolvendo: Reunião com as Universidades, Oficinas de Formação para Coordenadores Pedagógicos de Escola e Encontro de Estágio das Licenciaturas.

As duas oficinas formativas (OF1; OF2) com 50 coordenadores pedagógicos, tiveram como temas de reflexão “A parceria entre Diretoria de Ensino, Escola e Universidade na formação de professores: desafios, questionamentos e possibilidades para um trabalho em cooperação” (OF1) e “A construção da identidade do professor na aprendizagem da docência: o papel da escola” (OF2). Após exposição dos temas de reflexão, os coordenadores trabalharam em grupos (GT1... GT10) e na plenária apresentaram sugestões e encaminhamentos dentro de um trabalho construtivo-colaborativa, tendo como principais propostas: a “construção da prática em conjunto (escola e universidade)” (GT5); “transformar a prática do estágio em experiência de fato” (GT2); “superar pré-conceitos do estagiário para com a escola e vice-versa” (GT1); “fomentar e articular a construção de feedback (retornos) das ações realizadas pelos estagiários para a escola” (GT3); “uma parceria, coletivamente estabelecida, a fim de direcionar as ações do estágio supervisionado” (GT6), com participação “efetiva do docente responsável pelo encaminhamento do estagiário da universidade para a escola” (GT9), o que “pode ocorrer com a universidade formando o professor para receber o estagiário” (GT7). Deste trabalho uma das ações concretas emergiu na idéia de ACOLHIMENTO, no sentido de que o estagiário deveria ser integrado à escola, pois os processos de reflexão com o corpo de coordenadores pedagógicos sobre as suas próprias ações provocaram mudanças, levando-os a orientar os professores das escolas com relação aos novos dispositivos do ES, tendo como meta posterior levar os professores das escolas para essa formação.

O passo seguinte ocorreu com a proposta de disseminar na rede estadual esta experiência com o “I Encontro de Estágio nas Licenciaturas” (2018), sendo realizado em uma escola pública centenária com anfiteatro, em um único dia, envolvendo mesa-redonda de abertura, exposição em pôsteres dos relatos de experiências de estágio (70 trabalhos), sala de conversa para a apresentação dessas experiências e duas mesas-redondas: uma com professores e estagiários de escola e a outra de encerramento, com a presença de 160 pessoas, sendo metade de estudantes, uma parte de coordenadores pedagógicos e o restante dividido entre diretores, supervisores e dirigentes ou autoridades de ensino (presença do Presidente do Conselho Estadual de Educação – Bernadete Gatti). No ano seguinte, repete-se o evento, “II Encontro de Estágio nas Licenciaturas” (2019), nos mesmos moldes do primeiro, assim como

o local, tendo a participação de 297 pessoas, 85 trabalhos, bem como a mesma proporção de participantes. Porém, nesse evento foi solicitada uma avaliação dos presentes, obtendo-se uma amostra de 20%. Neste amostra chama a atenção os depoimentos dos estagiários, professores supervisores e coordenadores pedagógicos, no sentido do reconhecimento de suas experiências. Entre outros resultados externos, no ano de 2019, o Conselho Estadual de Educação emitiu a Portaria CEE 195, tornando os coordenadores pedagógicos formadores e responsáveis pelo acolhimento dos estagiários.

No geral foi observado nos eixos de discussão que o ES ocupa uma zona própria de articulação na relação entre Universidade e Escola, podendo ser caracterizada como um tempo *entre-deux* (NÓVOA, 2019), inaugurando uma nova forma de se conceber esta formação, em alternância justaposta, o que exige pensar na proposta de uma Pedagogia do Estágio Supervisionado que considere Relação Universidade e Escola na forma de um Projeto; a Formação em Alternância; Cultura Profissional e Compromisso Social (Comunidade, Professores, Alunos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira etapa da pesquisa realizada no campo da Educação Física registrou desafios no ES e um diagnóstico que exige a reorganização do ES, um trabalho de parceria mais orgânico com as escolas e o revigoramento dos papéis institucionais e dos atores sociais envolvidos, colocando a necessidade de uma tomada de posição.

A tomada de posição ocorreu com a continuidade da pesquisa rumo a um estreitamento da parceria entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola não se restringindo a Educação Física, mas avançando para todas as áreas de formação de professores, visando uma política de formação. Desse trabalho mais orgânico desenvolveu-se a formação de formadores, tendo como atores sociais os coordenadores pedagógicos, bem como se criou um evento, colocando a escola como locus de reflexão sobre a formação das novas gerações de professores, trazendo para este cenário coordenadores e diretores, além dos professores e estudantes. Aliás, os estudantes e professores supervisores valorizaram este espaço de visibilidade pública e de intercâmbio de experiências.

Dessa relação mais próxima entre instituições compreendeu-se que sem a articulação de um projeto integrado o ES não avança na relação Universidade-Escola, pois há descompassos que são tecidos no entorno do silêncio das universidades, das políticas educacionais e dos profissionais da área. No âmbito desse processo pensar a perspectiva de uma pedagogia do estágio supervisionado significa uma nova tomada de posição, no sentido de levantar elementos que possam desobstruir estas lacunas, não desconsiderando as experiências exitosas.

No trabalho desenvolvido há limites, pois não falamos dos professores ou de outras iniciativas, que ficarão para um próximo texto. Porém, acreditamos que alguns procedimentos pedagógicos vieram à tona, podendo auxiliar as pessoas interessadas nesta temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.788**, 25/09/2008. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9**, de 8 de maio de 2001, Brasília, n. 476, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. 6a reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

OLIVEIRA, D; SANTOS, K. A. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun. 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre Universidade e Escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar., 2015 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1ª edição, Curitiba, CRV, 2015b