

## **PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA PRÁTICA DE ENSINO NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-REDE ESCOLAR-ESCOLA: DA "CAMARADAGEM" A UM "PROJETO INTEGRADO".**

Samuel de Souza Neto – Universidade Estadual Paulista /UNESP/Rio Claro

Josué José de Carvalho Filho – Universidade Federal de Rondônia/UNIR

Janaina da Silva Ferreira - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAp/UERJ

Dijnane Vedovatto – Universidade Federal de São Carlos - DME/UFSCar

### **RESUMO**

Este painel trata de perspectivas para uma Pedagogia do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (PESPE) em Educação Física (EF) na relação Universidade-Rede Escolar-Escola, tendo como quadro teórico metodológico: docência como profissão (conhecimentos/saberes), aprendizagem profissional e profissionalização do ensino no campo da formação prática; e, como problemática de estudo: quais são os elementos que podem contribuir para uma PESPE? Metodologicamente utilizou estudo exploratório, trabalho construtivo-colaborativo, estudo descritivo; e, como técnicas: fontes bibliográficas, fonte documental, entrevista semiestruturada, oficina pedagógica, reunião pedagógica, análise de conteúdo. Os participantes foram 80 pessoas (estudantes/EF/24, professores de escola/EF/03, professores universitários/EF/02, professores coordenadores/50, professores supervisores/02). Entre os resultados são apontados três eixos: (a): estado do conhecimento – na *scoping review* (1996-2019\_teses/dissertações-ES), os estudos sobre a relação Universidade-Escola apresentaram concentração no eixo Sul/Sudeste (83%) e escassez nas Regiões Norte (3%), Nordeste (11%) e Centro-Oeste (3%), evidenciando a necessidade de pesquisas sobre esta temática. (b) comunidade de prática – os relatórios dos estudantes de EF apontaram que esta comunidade de profissionais de EF revelou-se como espaço de partilha, de desenvolvimento de interações estreitas e horizontais entre diferentes saberes e profissionais, permitindo a transição do conhecimento-para-prática e conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática. (c) projeto integrado de ES – emergiu de uma equipe de trabalho (Universidade-Diretoria de Ensino) na realização de oficinas pedagógicas (para professores coordenadores) e Encontros de Estágio na Licenciatura, revelando o ES como camaradagem e processo de profissionalização na formação do formador, do professor coordenador como formador e mediador no ES. Concluiu-se pela necessidade de um projeto integrador e política de formação.

**Palavras-chave:** Educação Física; Prática de Ensino; Colaboração.

## SCOPING REVIEW SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: EM FOCO, A COLABORAÇÃO E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Josué José de Carvalho Filho – Universidade Federal de Rondônia/UNIR  
Samuel de Souza Neto – Universidade Estadual Paulista /UNESP/Rio Claro

### RESUMO

Este trabalho é fruto de uma *Scoping Review* sobre a produção primária do conhecimento (teses e dissertações) no campo do estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil, entre 1996 e 2019. Assim teve como problemática de pesquisa: quais são os fatores contributivos do estado do conhecimento no campo do estágio supervisionado que podem fornecer elementos para se pensar a relação universidade-escola? Neste contexto, buscou identificar na produção do conhecimento, sobre estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física, os fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino, tendo como foco a discussão sobre a ideia de colaboração na relação institucional entre universidade, secretarias de educação, escolas e seus agentes formativos. Para este estudo, as reflexões gravitam em torno das temáticas/enfoques das pesquisas, trazendo para cena aspectos ligados à colaboração na relação universidade-escola. Norteadas em Arksey e O'malley (2005), as buscas ocorreram nas plataformas *online* Capes e BDTD. As equações/descriptores utilizadas(os) foram: “Estágio Curricular Supervisionado”; “Estágio Supervisionado”; “Estágio Curricular”; “Prática de Ensino”; AND “Formação de Professores”, *combinados com AND* “Educação Física”, identificando-se no período analisado o total de 62 trabalhos (46 dissertações e 16 teses). Os dados revelam um crescimento de pesquisas entre 2012-2019, maior concentração no eixo Sul/Sudeste (83%) e escassez nas Regiões Norte (3%), Nordeste (11%) e Centro-Oeste (3%). Transversalmente as pesquisas evidenciaram a necessidade de efetivação da parceria universidade-escola ao nível dos papéis formativos e das práticas colaborativas por parte das instituições e dos atores envolvidos nos estágios supervisionados.

**Palavras-Chave:** Revisão de Escopo, Estágio Supervisionado, Relação Universidade-Escola

### INTRODUÇÃO

Ao propor reflexões sobre o estágio supervisionado (ES), compreendido como eixo central do processo formativo nos cursos de graduação nas diversas áreas e, de modo particular no campo da formação de professores de Educação Física, implica ressaltar, enquanto marco histórico-social, o movimento pela profissionalização do ensino, ocorrido inicialmente nos Estados Unidos América, expandindo-se no cenário internacional (Tardif, 2013) e no Brasil (Gatti *et al.*, 2019), Impulsionando, além de novas investigações, a narrativa reformista para às políticas educacionais em diversos países.

No Brasil, esse processo reformista teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996; a Lei do Estágio nº 11.788/2008; as três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. No campo da Educação Física, assistiu-se a duas reformulações, estando a última, por vinculação a DCN - formação de professores, ainda em processo de implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

No que se refere ao ES, estes normativos legais aportaram mudanças significativas na sua estrutura e organização, sobretudo nas duas primeiras décadas deste século, fixando-se a carga horária mínima de 400h; desenvolvidas durante a formação com atividades teórico-práticas de aprofundamento (AC) em áreas específicas de interesse dos alunos com 200h; e 400h de prática como componente curricular (PCC), tendo como ponto central o fomento de uma formação inicial pautada por competências específicas e aprendizagem da prática profissional (Brasil, 2015; 2019). Em decorrência destes e de outros aspectos, o estágio passou a ter maior protagonismo, juntamente com a PCC, em resultado de serem retratados pela legislação como elementos que concorrem para a relação teoria-prática como um fio condutor do processo de formação e atuação profissional.

Do ponto de vista científico e conceitual, o ES enquanto objeto de pesquisa, tem sido compreendido como fundamental para a mobilização de saberes (Tardif, 2013), de articulação da relação teoria-prática, espaço de reflexão e de pesquisa (Pimenta, Lima, 2012), como locus de aprendizagem da prática profissional (Souza Neto, Cyrino, Borges, 2019), bem como um momento essencial de construção e reconfiguração da identidade profissional dos agentes envolvidos no processo formativo (Amaral-Da-Cunha; Batista; Graça, 2020).

Os estudos focados na formação de professores e em particular sobre o ECS no campo da EF, em comparação com outras áreas, têm apontado que a produção científica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), sobretudo até 2014, era de poucos estudos (Maffei, 2014). Neste quadro, foram sugeridas investigações mais amplas, com outras fontes e recortes (Martins, Camargo, 2016), que possam estabelecer e aprofundar o debate no interior da “comunidade científica para que dê a devida atenção epistemológica ao estágio supervisionado” (Isse; Molina Neto, 2016, p. 13), bem como envidar esforços em pesquisas sobre o estágio no campo da legislação (Silva Júnior e Oliveira, 2018).

Dessa forma, embora os estudos supracitados tenham apresentado contribuições importantes e demarquem um espaço/tempo específico, cabe sublinhar que as buscas apresentam limitações temporais, tendo em vista as opções metodológicas e a dinamicidade da produção científica, razão pela qual se recomenda que de tempos em tempos sejam realizados novos estudos de revisão da literatura no sentido de sumarizar “redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer” (Gomes; Caminha, 2014, P. 396).

Considerando que os estudos anteriores foram realizados há mais cinco anos, e trazem subjacente o indicativo de um levantamento mais amplo, com outras fontes e outro recorte temporal, este trabalho teve como problemática de pesquisa: quais são os fatores contributivos do estado do conhecimento no campo do estágio supervisionado que podem fornecer elementos para se pensar a relação universidade-escola?

Desse modo, esta *scoping* teve como objetivo identificar na produção do conhecimento sobre estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física, os fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino, tendo como foco a discussão sobre a ideia de

colaboração na relação institucional entre universidade, secretarias de educação, escolas e seus agentes formativos.

## METODOLOGIA

Metodologicamente, optou-se pela *scoping review*, por se caracterizar como um estudo exploratório, com o propósito de mapear e examinar as informações e evidências científicas sobre a produção do conhecimento de determinada área (Armstrong *et al.*, 2011), bem como identificar a origem, o volume, a extensão e as possíveis lacunas sobre a temática. Fundamenta-se no manual elaborado pelo *Joanna Briggs Institute for Scoping Review – JBI* (Peters *et al.*, 2015), e nas cinco fases no processo de pesquisa de Arksey e O'Malley (2005): 1) *identificar as questões de pesquisa*, 2) *identificar estudos relevantes*, 3) *seleção dos estudos*, 4) *mapear os dados*, 5) *agrupar, sumarizar e reportar os resultados*.

Nesse encaminhamento, e de forma a responder a problemática de pesquisa sobre esta produção do conhecimento (teses e dissertações) no campo do ES na formação do professor de EF no Brasil foram colocadas algumas questões auxiliares: (i) *Qual a extensão, volume, origem dos estudos?* (ii) *Quais as principais temáticas e enfoques abordados nestas produções?* (iii) *Quais os fatores que emergem transversalmente dos resultados como contributos para o processo de profissionalização do ensino?*

As buscas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2020 na Capes e na BDTD, no período de 1996 a 2019. Esse recorte temporal justifica-se pelo fato da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, dar protagonismo e reconhecer a importância do ES na formação profissional de professores, o que desencadeou diversas reestruturações curriculares nos anos de 2002, 2015, 2019 e 2024, tornando o Estágio uma das pautas emergentes para as pesquisas no campo da formação de professores.

Para as buscas, foram utilizadas as seguintes equações de pesquisas: i) *“Estágio Curricular Supervisionado” AND “Educação Física”*; ii) *“Estágio Supervisionado” AND “Educação Física”*; iii) *“Estágio Curricular” AND “Educação Física”*; iv) *“Prática de ensino” AND “Educação Física”*; e v) *“Estágio Supervisionado” AND “Formação de Professores” AND “Educação Física”*.

Os critérios de inclusão foram: a) estudos decorrentes da produção primária do conhecimento – teses e dissertações sobre ES na formação de professores em Educação Física (licenciatura) no Brasil entre os anos de 1996 e 2019; b) trabalhos escritos em língua portuguesa; e c) texto completo, disponível nas bases de dados supracitadas e/ou nos repositórios institucionais dos PPGs de origem das pesquisas.

Com base nos critérios de inclusão, a pesquisa inicial foi conduzida de forma independente por dois pesquisadores, resultando na identificação de 532 trabalhos. Entre duplicados e aqueles que não atenderam aos critérios de inclusão foram excluídas 470 produções, sendo selecionado um total de 62 trabalhos.

Os dados foram analisados em duas etapas. Na primeira utilizou-se um formulário em *Excel* para inserir as informações dos 62 trabalhos. Após a extração geral, buscou-se mapear a extensão, volume e localização das pesquisas, com a utilização do *software Nvivo12 plus*. Na segunda etapa procedeu-se a um processo de análise aberto e emergente (Braun; Clarke, 2012), de forma a identificar os eixos temáticos. Esse processo passou por uma primeira codificação dos dados, depois de lido, alguns códigos foram removidos e outros agrupados, gerando a aglutinação de um ou mais tópicos genéricos, do qual resultou na análise temática de seis eixos: (1) *Organização do ECS*; (2) *Papel, contribuições e limites do ECS*; (3) *Concepções de ECS*; (4) *Configurações, parcerias e as relações estabelecidas no ECS*; (5) *Crenças, representações e identidade docente no ECS* e (6) *Saberes docentes no ECS*.

## RESULTADOS

A partir da ideia de mapeamento, entre anos 1998 a 2002 houve seis estudos, sendo a quase totalidade de mestrado (5). Já nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004 e 2005 não foram identificados trabalhos. De 2006 a 2009, o número variou entre um e dois trabalhos, sendo a maioria de mestrado. Na última década (2010 a 2019), assistiu-se a aumento exponencial da produção científica sobre a temática, totalizando 52, com o ápice nos anos de 2012, 2014 e 2016, respectivamente com seis, sete e oito. Embora, nesse segundo período, os dados evidenciem um volume expressivo de pesquisas em relação ao primeiro, nos anos de 2017 a 2019 notou-se uma estabilização, com 5 pesquisas.

Quanto à origem e localização dos estudos, nas 62 pesquisas analisadas, 46 são dissertações de mestrados e 16 teses de doutorados, estando a maioria concentrada nas regiões Sul e Sudeste (83%) e escassez nas Regiões Norte (3%), Nordeste (11%) e Centro-Oeste (3%).

Da análise temática resultaram seis eixos temáticos, com investimentos diferenciados: 1. organização do ECS; 2. papel, contribuições e limites do ECS; 3. concepções de ECS; 4. configurações, parcerias e relações estabelecidas no ECS; 5. crenças, representações e identidade docente no ECS e, 6. saberes docentes no ECS.

### 1. Organização do ECS.

Esta temática constituiu-se por 17 trabalhos que analisaram a estrutura e o desenvolvimento do estágio (Agostini, 2008) os cursos de licenciaturas em EF, tendo como recorte as mudanças ocorridas nas DCN e seus impactos (Montiel, 2010; Silva, 2012), sobretudo, nos documentos norteadores como PPC e Regulamento de Estágio (Resende, 2015). Nesse enfoque, sob um olhar analítico do materialismo histórico-dialético marxista, observam-se os estudos que defendem uma formação omnilateral, desde a organização do trabalho à atividade pedagógica do ensino no estágio (Silveira, 2019).

Outros enfoques relacionam-se à interface das práticas de ensino, ES e AC com as

demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos para analisar a concepção de docência (Araújo, 2018), bem como as instrumentalizações teórico-metodológicas estabelecidas no contexto escolar. Verificam-se dois estudos de casos múltiplos no cenário internacional, em que o primeiro analisa a influência do movimento de profissionalização do ensino em três propostas de ES em Portugal, EUA e Brasil (Ananias, 2016) e o segundo faz uma leitura dos estágios na EF na América do Sul: Chile, Colômbia, Argentina e Brasil (Zuluaga, 2015). Por último, Torres (2018) apresenta uma proposta de “modelo” de Estágio Curricular Orientado (ECO), a luz da Lei 11.788/2008.

## **2. Papel, contribuições e limites do ECS**

Os 14 estudos deste eixo consideraram os marcos legais - DCN e os PPC dos cursos (Zancan, 2012), tendo como objeto de análise a percepção dos docentes e discentes no contexto do estágio (Carvalho Filho, 2015), bem como sua influência na prática profissional dos egressos e professores iniciantes (Canciglieri, 2016), para identificar a atribuição de sentidos à docência (Quadros, 2019).

No âmbito da EAD, considerando o aumento avassalador dessa modalidade no país, em particular pelas IES da rede privada (E-MEC, 2020), verificou-se a dificuldade dos estagiários na “transposição didática dos conteúdos da formação acadêmica”, haja vista “a necessidade de supervisão/orientação por parte da universidade/polo” (Quaranta, 2011, p. 178-179, bem como sobre a utilização/domínio das TICs como dispositivos de formação profissional (Cechetto, 2019).

## **3. Concepções de ECS**

Os 13 trabalhos deste eixo focalizaram analisar a concepção de formação de professores e a articulação da relação teoria-prática (Honorato, 2011), entendido como espaço de pesquisa e de pesquisa-ação enquanto estratégia formativa (Ávila, 2017), sobretudo pela utilização das TDIC como instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas durante e após os estágios. Essas concepções de estágio, de acordo com Bandeira (2017), estão presentes hegemonicamente nas produções científicas sobre a temática no campo da formação de professores de EF e fundamentam-se nas concepções teóricas do professor reflexivo e na epistemologia da prática.

## **4. Configurações, parcerias e relações estabelecidas no ECS**

Estão alocados nessa temática os sete estudos que buscaram compreender as relações

estabelecidas no contexto do ECS e o impacto no desenvolvimento da autonomia dos estagiários em campo, tendo em vista a necessidade de diminuir o distanciamento entre universidade e escola, evidenciado transversalmente nos resultados da maioria das pesquisas presentes nos outros eixos.

Aliadas a esses aspectos, outras investigações analisaram o envolvimento e participação dos agentes no processo de iniciação à docência (Ribeiro, 2017); com destaque para o papel do professor-colaborador ou supervisor/regente da escola (Benites, 2012) e para a sua importância formativa no campo do estágio, no que se refere aos saberes mobilizados por eles no processo de socialização profissional.

## **5. Saberes Docentes no ECS**

Não obstante a maioria das pesquisas tenham abordado os saberes docentes enquanto categoria, esta temática compõe-se pelos estudos que focalizaram como objeto central o desenvolvimento dos conhecimentos/saberes teórico-práticos no processo de profissionalização evidenciado no ES (Caetano, 2017), com vista à compreensão da produção de sentidos sobre a atuação na EF Escolar (Isse, 2016), e ainda a utilização da reflexão como estratégia metodológica para a construção de saberes pedagógicos.

## **6. Crenças, representações e identidade docente no ECS**

Embora os conceitos que compõem esta temática tenham bases teóricas diferentes e bem definidas, a aglutinação desta se deu pelo motivo de colocarem em discussão a questão do entendimento do que é ser professor, tendo em vista as implicações e interferências das crenças dos acadêmicos em formação (Teles, 2015), assim como as representações sociais no sentido de compreender as atitudes frente ao desenvolvimento do ECS como espaço de aprendizagem da docência por meio da socialização profissional (Polati, 2019), especialmente pela compreensão do estágio como momento de construção e reconstrução da identidade docente no campo da EF Escolar (Flores, 2018).

## **DISCUSSÃO**

As reflexões apresentadas as seguir trazem para cena os principais fatores apontados nos resultados desta revisão de escopo como contributo para o processo de profissionalização do ensino na EF, imbricadas noutras questões e/ou lacunas que carecem de maior atenção do/no campo científico, órgãos estatais, políticas públicas de formação, instituições de ensino e agentes formativos

O mapeamento revelou um crescimento exponencial de investigações sobre a temática

na última década analisada, sobretudo nos anos de 2012, 2014 e 2016, registrando uma estabilização até 2019. Outro elemento relevante é a grande concentração de produções em PPGs das regiões Sul/Sudeste, com destaque para o grupo de pesquisa, da Unesp, Campus Rio Claro - SP, identificado como referência em outros estudos. Por outro lado, observou-se uma baixa produção sobre a temática nas regiões Norte e Centro-oeste, com apenas duas dissertações. Esse desequilíbrio reflete as diferenças sociais, econômicas e culturais nas diferentes regiões do Brasil, aportando também desigualdades de acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa, indicando uma lacuna em relação a temática.

Outro foco nuclear da discussão desta revisão de escopo, emergiu da necessidade de construir relações mais orgânicas entre universidades, cursos de educação física e as escolas. Embora não tenha sido o objetivo principal das pesquisas, este distanciamento institucional figurou de forma transversal na maioria dos resultados examinados, ensejando demandas de investigações sobre as iniciativas de práticas colaborativas entre universidades, secretarias de educação, escolas e os atores envolvidos no estágio.

Além disso, sobressaem outras questões, como: a falta de professores orientadores (Biscosini, 2013), que de fato sejam estudiosos sobre o ES ou formação de professores; a ausência de um trabalho coletivo e colaborativo para atuar no estágio; pois os estudos apontam que os professores orientadores “não acompanham as atividades dos estagiários, apesar de relatarem estar dispostos a ajudar”. No caso do professor supervisor da escola, este “ainda não se considera co-formador do estagiário” (Arruda, 2014, p. 92), uma vez que essa função, assim como o seu papel formativo, não é outorgada legalmente pelo cargo que exerce nas redes de ensino e, em alguns casos, a ausência de remuneração para essa atividade desmobiliza a colaboração no estágio (Benites, 2012), e quando ocorre, se dá de forma incipiente, pois as instituições e agentes não possuem alinhamento sobre o processo de formação profissional dos futuros professores.

A exemplo, do ponto de vista legal, verifica-se no artigo 8º, da lei nº 11.788/2008 (Lei do Estágio), a celebração de convênios e parcerias para a efetivação do ES obrigatório é facultativa para as instituições públicas e privadas, porém, para que seja legalizado, há obrigatoriedade de assinatura do termo de compromisso pela unidade cedente e pelo estagiário, mas não é explicitado claramente quanto às responsabilidades dos professores supervisores, nomeadamente no que se refere a estes serem agentes formativos essenciais para o processo de profissionalização no campo de estágio.

Por esse prisma, o estreitamento da parceria universidade-escola, no sentido de avançar da ideia meramente burocrática e documental ou mesmo de abrir as portas, acolher o estagiário

sem o deixar à deriva, perpassa pela compreensão de que a aprendizagem da prática profissional do futuro professor durante os ES “não depende apenas de um sujeito ou de uma instituição, mas de um grupo de pessoas responsáveis por pensarem questões pedagógicas e burocráticas” (Biscosini, 2013, p.133).

Nessa direção, os estudos acentuam a necessidade de reestruturação da/na legislação de estágio para sistematizar a celebração de convênios, parcerias ou de cooperação como possibilidade para a efetivação de laços institucionais entre universidades, secretarias de educação, cursos de licenciaturas, escolas, professores orientadores e professores supervisores, tanto do ponto de vista burocrático/legal, pedagógico quanto profissional.

Trata-se de estabelecer responsabilidades colaborativas para as instituições e atores envolvidos no processo formativo do ES a partir da ideia de acolhimento e acompanhamento, edificado coletivamente para alavancar uma aproximação que propicie a aprendizagem da prática profissional com disposições e papéis bem definidos, tendo como pano de fundo a ideia de indução e desenvolvimento profissional no espaço comum (Nòvoa, 2019) entre a formação e a profissão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tecer considerações sobre esta revisão de escopo, importa realçar que este estudo exploratório buscou identificar os fatores apontados nos resultados como contributos para o processo de profissionalização do ensino no estágio supervisionado na formação do professor de Educação Física.

Embora o mapeamento tenha revelado um crescimento expressivo de pesquisas sobre a temática na última década, a predominância de pesquisas em PPGs de instituições das Regiões Sul e Sudeste e a escassez de trabalhos nas regiões Norte e Centro-Oeste, os resultados chamam a atenção para a disparidade regional e aporta como uma lacuna a ser preenchida pelo campo científico.

Relativamente aos eixos temáticos, percebeu-se transversalmente a existência de um desafio nuclear e perene no processo de formação inicial de professores durante os ES, qual seja, a necessidade de efetivação da parceria universidade-escola, carregando consigo categorias adjacentes que suscitam maior envolvimento da comunidade científica, órgãos político-estatais, instituições e os agentes formativos.

Face a esse panorama, o desenvolvimento do ES no processo de profissionalização do ensino no campo da EF carece da realização de pesquisas que estudem parcerias de práticas colaborativas, sistemas de acolhimento, acompanhamento e integração do ES, como parte indissociável do processo de indução profissional nas redes de ensino, no sentido de refletir

sobre o real papel da escola, da universidade e dos agentes formativos. Sugere-se, ainda, propostas que tratem a formação e o ES como lugar de aprendizagem do trabalho docente, visando o desenvolvimento da docência como profissão.

Embora haja compreensão de contribuições decorrentes das evidências científicas apresentadas nesta *scoping review*, torna-se basilar reconhecer como limitações do estudo o fato de a utilização de pesquisas publicadas somente em língua portuguesa, bem como por ter descartado estudos que não estavam integralmente disponíveis, o que pode ter excluído alguns elementos relevantes para uma melhor compreensão da temática. Por conseguinte, recomenda-se a realização de outras investigações sob outros olhares teórico- metodológicos, que analisem as diferentes formas organizacionais, concepções formativas e práticas de ensino no ES, bem como seus impactos no processo de profissionalização de professores de EF no contexto brasileiro, sobretudo na Região da Amazônia, diante da constatada escassez de pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de estágios Curriculares em cursos de licenciatura da UFSM:** Envolvimentos de estagiários e orientadores. 2008.281 f. Dissertação (Mestrado), UFSM, Santa Maria, 2008.

AMARAL-DA-CUNHA, M; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Acesso em junho de 2020.

ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino:** um estudo de casos múltiplos. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro - SP, 2016.

ARAÚJO, R. A. S.. **Currículo de formação docente em Educação Física:** análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares. 2018. f. Tese (Doutorado), UECE, Fortaleza - CE, 2018.

ARKSEY, H. ; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, n. 8, v. 1, p.19-32. Feb. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física:** proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFPEL, Pelotas - RS, 2017.

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física:** reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFG, Goiânia - GO, 2017..

BDTD. **Base Digital de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis. In: COOPER, Harris *et al.* (ed.) **APA handbook of research methods in psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, c2012. v. 2. p. 57–71.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro - SP, 2012.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UEM, Maringá - PR, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **DOU**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **DOU**, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 18 ago. 2020.

CAETANO, A. P. F.. **O estágio supervisionado na formação inicial em educação física- licenciatura na Universidade Federal do Ceará: desenvolvimento dos saberes e práticas docentes**. 2017, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UERN, Natal – RN, 2017.

CANCIGLIERI, F. G. S. **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de educação física**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro - SP, 2016.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação ligada ao MEC que desempenha papel fundamental na consolidação e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* em todos os estados do Brasil**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 12 maio 2020.

CARVALHO FILHO, J.J.. **A Formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado), UNIR, Porto Velho - RO, 2015.

CECCHETTO, J. R. **Formação de professores de educação física a distância: desafios e possibilidades do estágio supervisionado**. 2019, 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro - SP, 2019.

E-MEC, Eletronic-MEC. **Catálogo de Cursos Superiores do Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasil**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 1 jan. 2020.

FLORES, P. P.. **O processo de identificação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física), UEM, Maringá - PR, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.+; ALMEIDA, P. C. A.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

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>, Acesso em junho de 2020.

HONORATO, I. G. R. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado.** 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEPG, Ponta Grossa - RS, 2011.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2759, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/C4N3HYWmNPgmLHKKfFrVNkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JBÍ - JOANNA BRIGGS INSTITUTE. **The Joanna Briggs institute reviewers' manual 2015: Methodology for JBÍ scoping reviews.** Adelaide: The Joanna Briggs Institute, 2015.

KRONBAUER, C. P000. **O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos.** 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UFSM, Santa Maria – RS, 2103.

MAFFEI, W. S.. 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.

MARTINS, R. C.; CAMARGO, A. M. M.. **O estágio supervisionado em educação física e as produções da ANPED e CAPES de 2009 a 2013.** São Luís, 2016. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6336.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6336.pdf). Acesso em 20 ago. 2020.

MENDES, D. S.. **O Estágio na Licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens.** 2016. 256 f. Tese (doutorado), UNESP, Presidente Prudente - SP, 2016.

MONTIEL, F. C. **Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UFPEL, Pelotas -RS, 2010.

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

PETERS, M. et al. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, v. 13, p. 141-466, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1097/XEB.000000000000050>, Acesso em julho de 2020.

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

POLATI, C. **Representações Sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado.** 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). UFRRJ, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

QUADROS, L. R. **Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de educação física em formação inicial durante o estágio de docência da ESEFID/UFRGS.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), UFRGS, Porto Alegre, RS, 2019.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de educação física na modalidade a distância: experiências no estágio supervisionado.** 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, SC 2011.

RESENDE, M. H.. **Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de educação física: um estudo na IES públicas de Minas Gerais.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UFTM, Uberaba, MG, 2015.

RIBEIRO, R. C. **Processos de iniciação à docência no estágio curricular supervisionado em educação física.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, SP, 2017.

ROCHA, M. T. S. **Percepções dos acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado). UFOP, Ouro Preto, MG, 2017.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, RS, 2008.

SILVA, M. A. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação Física da ESEFID/UFRGS.** 2016, 272 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano), UFRGS, Porto Alegre, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. P.; OLIVEIRA, A. A. B.. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma evisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1. p. 77-92, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-23170180000100001>. Acesso março de 2019.

SILVEIRA, V. S. **O modo geral de organização do ensino veiculado para a atividade pedagógica na disciplina de estágio em cursos de licenciatura.** 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Extremos Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

SOUZA NETO, S.; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 10.21814/rpe.13439

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TELES, C. **Ser professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico.** 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado) - UFSM, Santa Maria, 2015.

TORRES, M. S. **O estágio curricular orientado em Educação Física: a prática, a percepção dos coordenadores de curso, a legislação, e uma proposta de modelo factível.** 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte), UERJ, Rio de Janeiro- RJ, 2018.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

ZULUAGA, C. F. A. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile.** 2015, 377f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro - SP, 2015

## **O TRABALHO CONSTRUTIVO-COLABORATIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE, NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, COM FOCO NA PRÁTICA DE ENSINO**

Janaina da Silva Ferreira - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAp/UERJ  
Samuel de Souza Neto – Universidade Estadual Paulista /UNESP/Rio Claro

### **RESUMO**

Este estudo analisou a produção do conhecimento profissional docente na prática de ensino em contexto de diálogo entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES) no seio de uma comunidade de prática na Educação Física. Participaram um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes, que se reuniram semanalmente, numa dinâmica de trabalho construtivo-colaborativo, totalizando 18 meses. O PRP (prática de ensino) desenvolveu-se como complemento do ES (prática de ensino) e não no lugar do estágio-ou-em substituição. As fontes foram dispositivos (relatórios, casos de ensino e portfólios reflexivos) de análise da prática, produzidos por seis residentes selecionados. Os dados foram triangulados e submetidos à análise temática. O CPD foi desenvolvido tanto na dimensão individual quanto coletiva de aprendizagem, em que a comunidade contribuiu para promover reflexões contínuas e a interação entre os participantes na mobilização de conhecimentos/saberes. A colaboração com profissionais experientes foi crucial para a transição do conhecimento teórico para o CPD. As práticas reflexivas e as interações comunitárias permitiram a ressignificação da base de conhecimentos, bem como o desenvolvimento do tato pedagógico e do discernimento. Além do conhecimento pedagógico, os residentes demonstram a necessidade de uma racionalidade que combine aprendizagem prática e moral. O estudo também destaca a dimensão socioprofissional e a importância de programas de indução, mentoria e coaching para a aprendizagem intergeracional. A análise revela que a construção do CPD evoluiu de uma abordagem individualista para uma comunidade de aprendizes, sublinhando a relevância de espaços híbridos e colaborativos para o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Comunidade Aprendizagem, Aprendizagem Colaborativa.

### **INTRODUÇÃO**

O conhecimento profissional docente (CPD) é considerado um dos principais preditores da qualidade do ensino e da profissionalização docente (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019). Inúmeras pesquisas destacam a importância de uma base sólida de conhecimentos para a construção do CPD (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2000; MARCON, 2011; SHULMAN, 1987). A aquisição do CPD envolve tanto a reflexividade individual quanto a coletiva, através da mobilização de saberes e práticas colaborativas em comunidades, como "comunidades de prática" (WENGER, 1998; BATISTA, 2020), "comunidades investigativas" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e "comunidades de aprendizagem" (CORAZZA et al., 2017).

Espaços coletivos profissionais são essenciais para o desenvolvimento do CPD e da formação docente (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010). Esses espaços promovem uma "cultura

profissional" que valoriza a diversidade de conhecimentos e experiências (NÓVOA, 2019; TARDIF, 2014). No entanto, na formação inicial em Educação Física (EF), a introdução desses espaços ainda é limitada, com a cultura formativa permanecendo técnica e aplicacionista (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Assim, coloca-se como problemática de pesquisa: quais são os elementos que contribuem para a produção do CPD na prática de ensino? Parte-se do pressuposto de que tanto o ES quanto o PRP, para além de suas particularidades, tem mais em comum na prática de ensino do que no debate que se estabelece enquanto política pública. Assim, o ponto em comum mais forte é a relação teoria-prática, no sentido de incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 2006), visando tornar as experiências prática como produtoras do CPD na base de conhecimentos que fundamenta a ação docente, enfim, a profissão docente.

Nos últimos anos, políticas de indução à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), têm sido implementadas para melhorar a qualidade da formação de professores (CAPES, 2018). Esses programas promovem trocas de experiências, reflexões coletivas e maior imersão no contexto de trabalho. No entanto, ainda existem questões que necessitam de investigação, como quais atividades formativas favorecem o desenvolvimento do CPD e como formar profissionais reflexivos e investigativos.

Esta pesquisa analisou a construção do CPD de residentes de EF no contexto do PRP, no seio de uma comunidade que envolvia professores da escola, residentes e professor da universidade. A comunidade se reuniu semanalmente durante 18 meses, entre 2018 e 2020, em uma dinâmica de trabalho colaborativo, numa universidade pública de São Paulo. Cabe, ainda, registrar que o PRP (prática de ensino) desenvolveu-se como complemento do ES (prática de ensino) e não no lugar do estágio. O que significa dizer que esta formação prática somou 860 horas (420 h de ES + 440 h PRP), ampliando ou reforçando dispositivos de análise da prática na incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 2006) – produção do Conhecimento Profissional Docente.

Em suma, os resultados mostraram que a dinâmica do PRP facilitou tanto a mobilização de conhecimentos formais quanto práticos, promovendo a aprendizagem reflexiva e analítica através de uma parceria intergeracional. A interação olho-a-olho e lado-a-lado nas comunidades profissionais foi fundamental para essa construção.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Descrever, articular e documentar o CPD é uma tarefa complexa, não linear e difícil pela natureza problemática da sua identificação na prática e pelo fato de a vida profissional da

base de conhecimento da sua própria profissão (LOUGHRAN; MITCHELL; MITCHELL, 2003). Mas, independentemente destes constrangimentos, é aceite que a construção CPD ocorre como resultado de múltiplas influências, desde as experiências prévias à formação inicial, à própria formação inicial até as do exercício profissional (BATISTA; GRAÇA, 2021).

Neste percurso, que é experiencial, as relações dinâmicas que se estabelecem ocorrem a vários níveis, remetendo para um entendimento de que o CPD é um conhecimento dinâmico, produzido pelos professores na ação e pela reflexão na ação, fruto das interações que se estabelecem em diferentes momentos e contextos ao longo do seu percurso (GOODSON, 2008).

No percurso de cada professor, a qualidade da formação inicial é considerada uma exigência central à edificação do CPD, à que acresce a participação de profissionais mais experientes (NÓVOA, 2017), por forma a que possa haver uma transição do conhecimento-para-prática e conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), em que o professor, o estudante, se torne investigador da profissão.

Neste entendimento, o CPD envolve: (1) experiência - relações marcadas pelo comportamento dos alunos e por reações involuntárias, pelo domínio do ritmo da sala de aula e pela capacidade de compreender e explicar a “essência” do ensino, (2) tato pedagógico - compreender um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que definem os professores que, mais “naturalmente”, exercem a sua ação e (3) discernimento - capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional, pois ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2019).

Do ponto de vista formativo, Shulman e Shulman (2004) apresentam um modelo formativo que denominam de ‘promover uma comunidade de aprendizes’, que procura fundamentar o conhecimento docente não em processos de raciocínio cognitivos e individuais, específicos para cada área disciplinar, mas que integra processos reflexivos amplos, entendendo que os professores aprendem não somente por processos individuais, mas sobretudo por processos que possibilitem reflexões críticas e coletivas sobre a prática. Neste entendimento reconhece-se que: (1) a construção do conhecimento é um esforço colaborativo, em que todos os participantes têm contributos valiosos e são responsáveis por promover a aprendizagem; (2) as ideias discutidas na comunidade de aprendizagem podem ser melhoradas, sendo o objetivo progredir de ideias “fracas” para ideias mais robustas; (3) as ideias que os grupos trabalham para melhorar são aquelas que têm valor para a comunidade, como aquelas que abordam questões autênticas, desafiam entendimentos conceituais ou levam ao desenvolvimento de soluções para problemas comuns (ZHANG *et al.*, 2011).

À semelhança das comunidades de prática, as comunidades de aprendizes sustentam-se na ideia de que a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social, apontadas por como espaços de elevado valor formativo para os futuros professores (Alves; Queirós; Batista, 2017; Batista, 2020)

## **METODOLOGIA**

O estudo foi conduzido em uma comunidade de Educação Física (EF) envolvida em uma dinâmica construtivo-colaborativa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003). Esse trabalho colaborativo baseou-se na proposição formativa de melhorar o desenvolvimento profissional por meio da “reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (MIZUKAMI, 2003).

Participaram da comunidade um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes. Foram selecionados dados de seis residentes com base nos critérios de estarem no quarto ano de graduação, terem participado de todo o processo do PRP, completado dois dos quatro estágios do curso e apresentado relatório final detalhado.

Entre os seis residentes, quatro eram mulheres (Lavínia, Andressa, Wanessa e Bruna) e dois homens (Lucas e Leandro), todos atuando em duas das três escolas públicas do projeto. A comunidade trabalhou ao longo de 18 meses (2018-2020) com reuniões semanais, divididas em três etapas:

1. Atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro; elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino.
2. Discussão e partilha de responsabilidades entre preceptores e residentes para planejamento e finalização do projeto de ensino; participação em congressos.
3. Discussão mediada pelo orientador sobre os dispositivos produzidos, práticas realizadas e a percepção sobre a formação, culminando com a apresentação dos relatórios finais e avaliação do projeto.

Os dados analisados foram coletados a partir de casos de ensino, relatórios e portfólios reflexivos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 3.635.921). A análise temática de conteúdo dedutiva foi realizada com o auxílio do software NVivo versão 1.6.1 (1137) (BENITES et al., 2016; QUEIRÓS; GRAÇA, 2013).

Este trabalho apresenta dois eixos principais dos resultados: a contribuição dos dispositivos utilizados na comunidade para o desenvolvimento do CPD e o valor da dinâmica construtiva-colaborativa.

## Contribuição dos dispositivos utilizados na comunidade para o desenvolvimento do CPD

Os dados permitiram perceber que os dispositivos - como um artefato que materializa uma organização específica de objetos, atores, estruturas e sistemas de relacionamento - esteve voltado para a profissionalização docente, visando uma intenção formativa ligada à construção da compreensão da prática, a análise da situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações e a possibilidade de confrontação (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021).

Dessa forma, eles contribuíram para a estruturação do CPD, oferecendo análises e reflexões não apenas acerca do conteúdo em si, mas também sobre a tomada de decisão acerca do ensino, a consolidação de um senso prático, do julgar e agir, da tomada de consciência, do comprometimento e assunção de um lugar na profissão, conforme sistematizado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Dispositivos formativos e componentes do CPD**

DISPOSITIVOS	CONTRIBUIÇÕES AO CPD
<p>PORTFÓLIO</p>	<p><b>Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos)</b></p> <p>O ponto chave para mim, é passar todo conhecimento que tive de modo conceitual, procedimental e atitudinal, [...], saber qual conteúdo, resgatá-lo e aplicá-lo de forma que esteja coerente com a faixa etária que esteja trabalhando (LEANDRO).</p> <p><b>Aprendizado do sentir, agir e ser professor</b></p> <p>Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente [...] de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura (LAVÍNIA).</p>
<p>CASOS DE ENSINO</p>	<p><b>Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos)</b></p> <p>Essa eventualidade poderia ser amenizada se o professor tiver conhecimento e consciência dos fatos [...] para direcionar melhor seu planejamento [...] para isso, seria necessária uma comunicação clara e eficiente entre acontecimentos da escola e o planejamento do professor [...] para que haja mudanças na aula (WANESSA).</p> <p><b>Aprendizado do sentir, agir e ser professor</b></p> <p>Por conta de ser o primeiro contato do estagiário com a escola e os alunos, ele se sentia um pouco inseguro e sem saber como agir em algumas destas situações, sendo assim ele sempre tentava resolver por meio do diálogo entre as crianças (LEANDRO).</p>

### **Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos)**

Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal e na rede estadual de ensino (BRUNA).

### RELATÓRIOS

### **Aprendizado do sentir, agir e ser professor**

sou capaz de participar de discussões acerca da formação e prática docente; adentrar no universo da educação pública da comunidade [...], reconhecendo sua realidade; ter contato com diferentes profissionais atuantes, ampliando minha noção de identidade e atuação profissional (ALINE).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já no que diz respeito ao propósito dos dispositivos formativos, isto é, o de possibilitar a análise, reflexão e racionalização dos conhecimentos práticos, as estratégias adotadas parecem ter contribuído para o processo de construção do pensamento reflexivo dos residentes, oportunizando momentos de análise tanto individual quanto coletiva sobre a prática.

Caso de Ensino, onde se buscou analisar um desafio específico da própria atuação docente, a fim de trazer novos olhares e respostas [...] Portfólio Reflexivo, onde pude exercitar uma autoavaliação a partir da reflexão da minha atuação (ALINE, portfólio).

Por sua vez, a reflexão proporcionada pelos dispositivos parece ter contribuído para o discernimento dos residentes em relação à importância de ser um professor reflexivo, característica que emergiu de forma recorrente nas narrativas.

Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes ao refletir principalmente sobre a primeira regência, o primeiro contato. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto (LUCAS, portfólio).

Assim, os dispositivos, ao promoverem reflexões sobre a cultura escolar e docente, na análise da situação profissional, possibilitaram o exercício da confrontação (SMYTH, 1992), quando se analisava, por exemplo, seu desenvolvimento profissional no decorrer do programa, descrevendo, informando, confrontando e reconstruindo as estratégias de ação e as implicações pessoais na aprendizagem profissional (TARDIF, 2014).

Neste sentido, os resultados confirmam que as estratégias adotadas no seio da comunidade possibilitaram a incorporação de um *habitus* docente, bem como a possibilidade de passagem do ofício de aluno para o *habitus* de professor (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Quando à articulação entre o saber fazer, da postura ética e o compromisso com a comunidade, os dispositivos ofereceram uma representação do exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), contribuindo para o desenvolvimento do *ethos* profissional (NÓVOA, 2017).

### **O valor da dinâmica construtiva-colaborativa para a construção do CPD**

A dinâmica construtiva-colaborativa da comunidade de EF proporcionou aos residentes vivenciarem momentos de elevado valor formativo, resultado de trocas, discussão e interação nos distintos espaços formativos (universidade e escola).

Um ponto importante é o convívio mais aproximado com os professores preceptores. Uma vez que as experiências prévias tenham sido totalmente na contramão dessa realidade, em que o contato com os professores se baseava apenas no momento do estágio em si, o Programa Residência Pedagógica contribui para atrelar a teoria e a prática do professor que o residente observa nos momentos de reflexão que o Programa proporciona fora do ambiente escolar (ALINE, relatório final).

Em relação à contribuição das interações e ações colaborativas para a construção do CPD, percebe-se o desenvolvimento de duas dimensões de aprendizagem: uma individual, que possibilitou a mobilização de diferentes saberes e o reconhecimento da reflexão constante sobre a ação,

A partir de um diálogo traçado entre as aulas de educação física que estou acompanhando com a literatura que vem sendo trabalhada [...] estou adquirindo novos conhecimentos, aprimorando minhas habilidades e competências, com o objetivo de desenvolver minha capacidade de ensinar e assim fazer de mim um professor que entenda a importância da reflexão em sua prática [...] ainda tem muitos conhecimentos acerca da prática docente que são desconhecidos por mim, então vou em busca deles por meio dos estudos dentro e fora do espaço de formação habitual (BRUNA, portfólio).

E a coletiva, caracterizada pelos processos de construção do conhecer, agir e ser profissional, a partir das experiências vividas e compartilhadas em comunidade. Esta é a dimensão com maior ênfase nas narrativas, sendo fator condicionante à percepção dos residentes quanto ao seu desenvolvimento profissional.

consegui adquirir inúmeras experiências com o professor preceptor em estratégias, metodologias, como lidar com cada perfil de aluno, entre outros [...] minha identidade profissional como professora foi construída a partir [...] da troca de experiências com professores que já estão no ambiente profissional; das pesquisas, leituras e análises que faço de obras, textos, artigos, sobre ensino em educação física e outros aspectos (LAVÍNIA, portfólio).

Nas narrativas é ainda notório que a dinâmica construtiva-colaborativa contribuiu para uma expressiva mudança na postura profissional dos residentes diante dos desafios enfrentados. Este fato deve-se muito à ênfase no apoio, orientação, reflexões, discussões e experiências conjuntas no seio da comunidade.

Os desafios e vivências que surgiram nesse semestre foram bastante importantes para a minha formação [...] O convívio mais próximo, por meio das reuniões, com os professores preceptores foi essencial para isso [...] pois, eles têm muito a nos oferecer, sempre buscando nos colocar em uma posição nunca vista, pelo menos por mim, da docência (ALINE, portfólio).

As leituras, discussões e reflexões realizadas no seio da comunidade aparecem constantemente nos relatos como importantes para o processo de tornar-se professor.

No entanto, reconhece-se que embora esta dinâmica tenha ajudado na aprendizagem da profissão, este é um processo longo e demorado, que exige tempo e mais oportunidades de experiências profissionais intergeracionais.

a aprendizagem do estagiário se constrói à medida que as experiências vividas no estágio são discutidas [...] de forma crítica na universidade [...] os alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes. [...] essa mudança, mesmo com reflexões e análises feitas na universidade e com o professor supervisor da escola, pode demorar um tempo para acontecer (LUCAS, caso de ensino).

Parece ser consensual entre os residentes que o grande número de participantes e as heterogeneidades culturais, pessoais e profissionais caracterizaram alguns impasses na comunidade, provocando por vezes uma certa desorganização e divergência de ideias, pois “havia muitos perfis e pensamentos diferentes, e por ser um número alto de residentes, às vezes era complicado decidir algo rápido e eficiente”. Todavia, ao mesmo tempo, este fato contribuiu para uma mudança de postura diante das diferenças, “afinal, professores trabalham em grupo”(LAVÍNIA, *portfólio*).

Como todo grupo de trabalho, houve falhas durante o processo que foram essenciais para que pudéssemos chegar ao final do mesmo. Algumas escolhas poderiam ter sido diferentes durante o processo, mas não seríamos os indivíduos que hoje somos se fosse algo diferente no início (WANESSA, relatório final).

Assim, percebe-se que a dinâmica construtivo-colaborativa vivenciada na comunidade de Educação Física (EF) mudou as atitudes profissionais dos residentes. Vários deles atribuíram essa mudança às reflexões e experiências desenvolvidas com e entre os membros da comunidade.

A partir destes resultados, foi possível identificar que a dinâmica construtivo-colaborativa no seio da comunidade de EF funcionou como um propulsor para o desenvolvimento do CPD e da formação docente (NÓVOA, 2017), pois envolveu tanto a reflexividade individual (SCHON, 1992) quanto a reflexividade coletiva (TARDIF; MOSCOSO, 2018). As estratégias utilizadas revelaram uma parceria ativa, a partilha e as vivências, permitindo uma relação estreita e horizontal entre os diferentes saberes e profissionais (NÓVOA, 2019; SARTI, 2020).

Neste ínterim, a aquisição do CPD ocorreu a partir da transição do conhecimento-para-prática e do conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), envolvendo a ressignificação da base de conhecimentos e das experiências vivenciadas, o tato pedagógico (senso prático, inteligência situada) e o discernimento (julgamento e tomada de decisão) (NÓVOA, 2017).

Nesse sentido, além do conhecimento pedagógico do conteúdo, os residentes também manifestaram em suas narrativas a necessidade de desenvolver conhecimentos que dependem de uma racionalidade não só cognitiva, mas também vinculada à aprendizagem prática e moral (SHULMAN, 2005). Estas outras dimensões ultrapassam a esfera analítica do CPD (pensamento e ação) (SHULMAN, 1987) e estão fortemente vinculadas ao trabalho comunitário (SHULMAN; SHULMAN, 2004; NÓVOA, 2019) e a uma epistemologia da prática enraizada em outras formas de racionalização do ensino (TARDIF, 2014).

## CONCLUSÃO

Este trabalho propôs analisar, a partir das narrativas de estudantes participantes do PRP, como o CPD se constrói no âmbito das práticas colaborativas em comunidade. Entre os resultados encontrados, observou-se que o CPD foi construído a partir da construção do tato pedagógico, um senso prático e uma inteligência situada no agir profissional, e da construção do discernimento, capacidade de julgar e decidir nas situações incertas da relação humana (NÓVOA, 2017; 2019).

Além dessas dimensões, a dimensão socioprofissional (SARTI, 2020) aparece como uma forte característica da aprendizagem do CPD. Este resultado preenche uma lacuna no campo da pesquisa, ratificando a importância de programas de indução, mentoria e coaching para a aprendizagem intergeracional e consequente desenvolvimento profissional (BRÜCKNEROVÁ; NOVOTNÝ, 2017).

Assim, o estudo permitiu compreender que, em relação ao CPD, as mudanças ocorreram tanto no âmbito do conteúdo, referindo-se às estruturas cognitivas e individuais em relação ao aprendizado anterior (ERAUT, 2008), quanto no âmbito dos conhecimentos situados, de interações do tipo olho-a-olho e lado-a-lado (TARDIF, 2014) presentes nas comunidades profissionais (NÓVOA, 2017).

Por fim, a análise possibilitou compreender que a construção do CPD dos residentes investigados se constituiu na passagem de uma posição periférica e individualista de formação para o surgimento da ideia de comunidade de aprendizes. Aponta ainda para a importância de

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Paula. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In: RIBEIRO, Ana Isabel et al. (coord.). **A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p.59-77, 2020.

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Construir a profissão no contexto da formação de professores de educação física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, v. 32, p.1-27, 2021. DOI:10.1590/1980-6248-2018-0084.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwRxgrCK645Ns/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BENITES, Larissa Cerignoni et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/movimento/article/view/53390>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRÜCKNEROVÁ, Karla; NOVOTNÝ, Petr. Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 3, p. 397-415, 2017. DOI: 10.1080/19415257.2016.1194876.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2016.1194876?journalCode=rjie20>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA\\_DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relações de conhecimento e prática: Aprendizagem de professores em comunidades. **Revisão da pesquisa em educação**. Tradução GEPFPM (FE/Unicamp), EUA, v. 24, n. 1, pág. 249-305, 1999.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Maria Julia et al. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/138>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137997>. Acesso em: 17 jul. 2020.

XXII ENCONTRO GOODSON, Ivor. **Conhecimento e Vida Profissional**. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Editora Porto, 2008.

LOUGHRAN, John; MITCHELL, Ian; MITCHELL, Judie. Attempting to document teachers' professional knowledge. **Qualitative Studies in Education**, v. 16, n.6, p.853-873, 2003. DOI: 10.1080/09518390310001632180. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390310001632180>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2016/02/Texto-1-Barbosa.pdf#page=192>. Acesso em: 14 mar. 2021.

NÓVOA, António. 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>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext). Acesso em: 21 nov. 2020.

NÓVOA, António. 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. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.29, n. 83, 2021. DOI:10.14507/epaa.29.6147. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6147>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amândio. 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, 2013. v. 2, p. 115-149.

SARTI, Flavia Medeiros. 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>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000100294&script=sci\\_abstract&tlng=fr](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000100294&script=sci_abstract&tlng=fr). Acesso em: 21 nov. 2020.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, L. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. In: **workshop: "teacher education for effective teaching and learning"**. Irvine, Califórnia, 2005. Disponível em:

[http://www.taylorprograms.com/images/Shulman\\_Signature\\_Pedagogies.pdf](http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf). Acesso em: 18 jun. 2021.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera, 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Disponível em:

<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. “How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective”. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000148298>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia M.; BENITES, Larissa C. Entre o Ofício de Aluno e o Habitus de Professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/49700/36619>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina.; BORGES, Cecília. O estágio Curricular Supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n.1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>. Acesso em: 20 ago. 2019.

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

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 388-411, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145271>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2019.

WENGER, Étienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Imprensa da Universidade de Cambridge, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades.

**Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277992738>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ZHANG, Jianwei et al. Sustaining Knowledge Building as a Principle-Based Innovation at an Elementary School. **Journal of the Learning Sciences**, v. 20, n. 2, p. 262-307, 2011.

DOI:10.1080/10508406.2011.528317. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10508406.2011.528317?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 22 jul. 2022.

## **A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO ESTÁGIO NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE –DIRETORIA DE ENSINO - ESCOLA: “DA CAMARADAGEM AO TRABALHO COLABORATIVO”**

Dijnane Vedovatto – Universidade Federal de São Carlos - DME/UFSCar  
Josué José de Samuel de Souza Neto – Universidade Estadual Paulista /UNESP/Rio Claro

### **RESUMO**

Este trabalho teve como problemática de pesquisa, quais são os elementos que caracterizam a inserção profissional do estagiário em um trabalho colaborativo na relação entre universidade-escola? Porém, a lente utilizada para compreensão desse contexto parte de um quadro teórico metodológico sobre a docência como profissão e profissionalização do ensino. Objetiva-se analisar a inserção profissional do estágio na relação entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola na perspectiva de um trabalho colaborativo. Dessa forma, o estudo apresenta 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 continuidade dessa pesquisa, como uma tomada de posição, ocorreu 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 (formação e profissão) na relação entre universidade-escola, envolvendo um profissionalismo que abarca idades de ensino vinculadas a uma aprendizagem artesanal e profissional. No segundo trabalho há tentativas de superação a partir de um projeto integrado de ES, envolvendo equipes de trabalho e formação de formadores – o coordenador atuando no ES. Concluiu-se que os trabalhos fornecem elementos para uma pedagogia do estágio supervisionado.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Inserção profissional, Estágio supervisionado.

### **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho aborda 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. A pesquisa desenvolvida trata de um estudo de caso sobre a inserção profissional do estagiário da Educação Física em escolas estaduais de São Paulo, e, na sequência, em uma pesquisa mais ampla, com todas as licenciaturas, em um trabalho colaborativo, 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”.

Neste contexto, a inserção profissional foi compreendida como um divisor de águas na formação do professor, pois envolve tensões, enfrentamentos distintos, aprendizagens intensas e desafios por ocasião do conhecimento da realidade. (Tardif e Raymond, 2002; Marcelo Garcia, 1999). Enfim, um período que se refere a constituição de uma identidade profissional,

de conhecimento da cultura escolar e de isolamento na escola. Desse modo, muitos estudantes que estão em período de estágio vivenciam as experiências da inserção profissional de forma isolada (TARDIF, 2010), e não há alguém que de fato os orientem ou os acolha e os acompanhe em seu desenvolvimento profissional. Assim, Cochran-Smith (2012) assinala que o desenvolvimento profissional é processual e se modifica ao longo do tempo, pois nesse processo recebe influências por distintos aspectos do presente, que são vinculados às adequações da nova experiência ou anteriores à própria formação inicial, concernentes à etapa da socialização primária (família, escola).

Em face dessa compreensão emergiu como problemática de pesquisa: quais são os elementos que caracterizam a inserção profissional do estagiário em um trabalho colaborativo na relação entre universidade-escola?

Parte-se de um quadro teórico metodológico que considera a docência como profissão (idades do ensino), a profissionalização do ensino e o profissionalismo (Tardif, 2013; Tardif, 2010; Contreras, 2002; Hargreaves, 2000).

No Brasil, a constituição da profissão docente aponta para duas propostas de modelos de formação de professores: a primeira, o Modelo Pedagógico Humanista; e a segunda, a Perspectiva Sociológica (Oliveira, 2010). A tradição pedagógica humanista tem como foco a formação compreendida como um “processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos” (Oliveira, 2010, p. 21). Neste modelo, a profissionalização do ensino se pauta no processo de formação, colocando ênfase no desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, atribui demasiado peso à **formação** como elemento central da profissionalização, bem como pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades com ênfase na dimensão técnica da ação pedagógica (Nóvoa, 2000).

Tanto as diretrizes de formação de professores do início dos anos 2000 quanto a mais atual (Brasil, 2002, 2019) têm dado centralidade na dimensão técnica da ação pedagógica. Essas propostas direcionam alterações para os currículos, estrutura e organização da formação inicial dos docentes (Maués; Camargo, 2016); trazem consensos quando se pensa na adesão a um currículo por competências (Moraes; Soares, 2005); mas também apresentam distinções sobre o lugar dado à universidade e à escola (Dourado, 2016).

No entanto, um dos vieses de discussão tem se dado sobre a proposta do modelo da epistemologia da prática (Schon, 1992), principalmente propondo revelar quais são os saberes utilizados, mobilizados, produzidos e integrados pelos docentes em suas tarefas cotidianas. Ao

se tomar a epistemologia da prática como base da formação, insere-se à docência em uma categoria profissional, e não mais vinculada a um ofício, admitindo que a profissionalização é uma tentativa de reconstruir os princípios e fundamentos que embasam a profissão docente (Tardif, 2013).

Por sua vez, a perspectiva sociológica tem se desenvolvido colocando como foco os estudos sobre a identidade profissional no âmbito da sociologia do trabalho e/ou na sociologia das profissões (Oliveira, 2010). Na abordagem da sociologia do trabalho, a identidade profissional é perpassada pelos estudos que buscam explorar as relações de trabalho na proletarização do magistério, na desvalorização e na desqualificação do trabalho docente, tendo como horizonte a autonomia e o controle sobre o trabalho e como base a matriz marxista ou a confluência das duas propostas. (Oliveira, 2010).

Na abordagem da sociologia das profissões, o processo de profissionalização não seria sinônimo de “capacitação, qualificação, conhecimento, formação”, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Oliveira, 2010, p. 23). Na análise de Oliveira, 2010), a profissionalização emerge como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação. Assim sendo, o foco da profissionalização passa pela universitarização da formação, colocando a sua ênfase não na invisibilidade do conhecimento pedagógico do conteúdo específico (Shulman, 1987); no saber experiencial (Tardif, 2002); no saber da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 1989); no conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2019); mas na sua visibilidade, contribuindo para uma base de conhecimentos/saberes cujo desafio passa pelo processo de fundamentar a prática - que, enquanto prática intencional, traz, necessariamente, a reflexão teórica.

Tardif, 2013, (p. 561), ao falar da profissionalização, coloca que o grande desafio enfrentado pela docência “é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade”, no qual o modelo de formação possa oferecer uma formação inicial de professores (FIP) que contemple a aquisição dos conhecimentos e práticas, mas que, sobretudo, amplie a visão de mundo e de concepção de profissão. Porém, o autor não deixa de questionar se no Brasil já chegamos à idade do ofício na prática profissional dos professores.

O movimento pela profissionalização do ensino e da docência, inspirado, em particular, nos relatórios norte-americanos do Holmes Group, (1986), abalou a sociedade e os políticos nos Estados Unidos, tendo o seu impacto nas reflexões realizadas no Brasil em torno da formação de professores. Particularmente, esse movimento contribuiu para um questionamento

dos antigos modelos, visando à profissionalização da docência. Para Altet, 2001 (p. 29), pensar a docência como profissão significa posicionar os professores numa perspectiva diferenciada com relação ao trabalho desenvolvido/ofertado. Trata-se de uma “transição da profissão artesanal, onde se aplicam técnicas e regras, para a profissão”, onde se constroem “as próprias estratégias, apoiando-se no conhecimento racional e desenvolvendo sua expertise na ação em uma situação profissional, bem como sua autonomia”. Nesse sentido, a docência, entendida como profissão, não pode ignorar o desenvolvimento profissional (Libâneo; Pimenta, 1999), nem o desenvolvimento de uma cultura ou identidade profissional (Cardoso, Batista, Graça, 2016).

Pensar a formação de professores nesta perspectiva significa também colocá-la num cenário mais amplo de socialização profissional, em que o professor é visto como pessoa, mas também como profissional capaz de pensar, organizar e mobilizar os seus próprios saberes para integrá-los em situações de ensino (Sarti, 2012; Souza Neto, 2019).

Assim sendo, o período de estágio se torna significativo 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). Desse modo, o estágio supervisionado se refere a um tempo de aprendizagem com um profissional em exercício no seu campo de atuação, e demanda uma parceria interinstitucional, em colaboração entre universidade e escola em processos de socialização acompanhados pelo professor orientador e um professor supervisor (BRASIL, 2008, BRASIL, 2019).

Objetivamente o que se busca é analisar a inserção profissional do estágio na relação entre Universidade-Diretoria de Ensino-Escola na perspectiva de um trabalho colaborativo.

## **METODOLOGIA**

A primeira pesquisa deste trabalho se caracterizou por um estudo de caso, no qual se buscou 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, foi desenvolvido um estudo construtivo-colaborativo que envolvia coordenadores e supervisores de uma Diretoria de Ensino na construção de um projeto integrado.

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, optou-se pela investigação construtivo colaborativa, em desenvolvimento, envolvendo os cursos de Formação de Professores sob a jurisdição de uma Diretoria de Ensino. Neste processo houve o trabalho 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 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 do que foi exposto emerge a compreensão que o estágio supervisionado ocupa um tempo *entre-dois* 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-dois de formação na relação Universidade-Diretoria de Ensino-Escola.**

A partir 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 ideia 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, 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 14/16 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%. Nesta 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-dois (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

Inicialmente, em primeira etapa da pesquisa, realizada no campo da Educação Física, houve o registro de desafios no ES bem como 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. Em continuidade da pesquisa, a partir de uma tomada de posição, e 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 a criação de um evento, colocando a escola como lócus 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.

Com base na 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

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Paquay, Léopold; Perrenoud, Philippe; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AZEVEDO, M. A. R. Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

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. 15/16

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

CARDOSO, I; BATISTA, P; GRAÇA, A. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. Sociologia, Porto, v. XXXII, p.125-145, 2016

CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. Kappa Delta Pi Record, vol. 48, n. 3, p. 108-122, 2012

DOURADO, L F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação e Educação, Ano XXI, n.1, jan/jun. 2016.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 34, n.7. p.109-126, jan./abr. 2008

GAUTHIER, et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Brasil: UNIJUÍ, 1998.

HARGREAVES, ANDY. Four ages of professionalism and professional learning, Teachers and teaching: theory and practice, v.6, n.2, p.151-182, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714>. Acesso em: 21 jul. 2021.

HOLMES GROUP, The. Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986

LIBÂNEO, JOSÉ C.; PIMENTA, SELMA G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança, Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021

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

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

MAUÉS; CAMARGO. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. Revista Educação Em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 21 jul. 2021

MORAES; SOARES. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. Educação, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/417>. Acesso em: 25 jul. 2021

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

- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, n.44, v.2, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 07 jul. 2021
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. *Interface*, Botucatu, v. 4, n.7, p.129-138, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil, *Educar em Revista*, n.11, p.17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2021
- 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.
- SARTI, F. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações, *Educação e Pesquisa*, v. 38, n.2, p.323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7JmMPyg/>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.79-92.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v.9, n.2, p. 1-30, 2005.
- SOUZA NETO, S; CYRINO, M; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v.32, n.1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13439>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- TARDIF, M. 2013. A profissionalização do ensino passado trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás, *Educação e Sociedade*, v.34, n.123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- 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.