

Representação dos licenciandos sobre estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação Física

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar as representações de licenciandos sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Licenciatura em Educação Física (EF). Os dados apresentados aqui são parte de uma pesquisa que acompanhou o ECS da Licenciatura em EF por dois anos em uma instituição de ensino superior. Este recorte analisa os dados coletados no segundo semestre de 2018. Baseado na abordagem qualitativa interpretativa, realizou-se um estudo de caso, e as técnicas utilizadas foram a análise documental e a entrevista. Constatou-se que, na disciplina ECS, prevalece um caráter burocrático, com momentos insuficientes de reflexões sobre as vivências, o que aponta para um distanciamento entre a instituição de ensino superior formadora e a escola. Entretanto, os licenciandos reconhecem as contribuições do ECS na formação inicial, apesar das fragilidades e dos problemas apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Estágio; Formação

Ayra Lovisi Oliveira

Mestrado

Universidade Federal de Juiz de Fora,
Departamento de Fundamentos da Educação
Física, Juiz de Fora, Brasil
ayralovisi@yahoo.com.br

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

Ludmila Nunes Mourão

Universidade Federal de Juiz de Fora,
Departamento de Fundamentos da Educação
Física, Juiz de Fora, Brasil
mouraoln@gmail.com

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

Kalyla Maroun

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Departamento de Educação, Rio de Janeiro,
Brasil
kalyllamaroun@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6404-8132>

Aura Condé Braga

Universidade Federal de Juiz de Fora
Aurinha_cb@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3936-2303>

Representation of undergraduate students on supervised curricular internship in the Physical Education degree

ABSTRACT

The research aimed to analyze the representations of undergraduate students on the contributions of the Supervised Curricular Internship (SCI) in the Physical Education Degree (EF) course. The data presented here was collected in the second semester of 2018 as part of a survey that followed the ECS of the EF degree for two years at a higher education institution. Based on the qualitative interpretative approach, a case study was carried out, and the techniques used were the document analysis and the interview. The results showed the prevalence of a bureaucratic character in SCI, with insufficient moments of reflections on the experiences, which points to a distance between the higher education institution and the school. However, graduates recognize the contributions of SCI in initial training despite the weaknesses and problems presented.

KEYWORDS: Physical education; Curricular stage; Education

Representación de estudiantes de pregrado en prácticas curriculares supervisadas en la carrera de Educación Física

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones de estudiantes de pregrado sobre los aportes de la pasantía curricular supervisada (ECS) en la carrera de Grado en Educación Física (EF). Los datos presentados aquí son parte de una encuesta que siguió al ECS del título EF durante dos años en una institución de educación superior. Este corte analiza los datos recolectados en el segundo semestre de 2018. Con base en el enfoque interpretativo cualitativo se realizó un Estudio de Caso y las técnicas utilizadas fueron el análisis de documentos y la entrevista. Se encontró que en la disciplina ECS prevalece un carácter burocrático, con insuficientes momentos de reflexión sobre las experiencias, lo que apunta a una distancia entre la institución de educación superior y la escuela. Sin embargo, los egresados reconocen los aportes de ECS en la formación inicial a pesar de las debilidades y problemas que presenta.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Prácticas; Formación

INTRODUÇÃO

A sociedade globalizada, em constante transformação, vem impondo mudanças no âmbito das relações humanas, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. No campo do ensino, os desafios atuais e as demandas pela formação continuada têm influenciado fortemente renovações nas práticas pedagógicas docentes. Logo, se o modelo educacional vem sofrendo alterações, torna-se necessário repensarmos os processos de formação dos docentes.

Compreendemos a formação docente como um processo contínuo, assim, optamos por utilizar a terminologia “desenvolvimento profissional”, que, segundo Marcelo García (2011), expressa melhor a concepção de evolução e continuidade, buscando superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Baseados nessa concepção, entendemos que o processo de desenvolvimento profissional é dividido em fases, as quais perpassam desde as experiências que o sujeito obteve ainda como estudante, a formação inicial, até as experiências na profissão e com os processos de formação continuada (LOPÉZ, 2017).

No contexto deste trabalho, voltaremos nosso olhar para a formação inicial, em que são desenvolvidas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), foco do nosso estudo. A formação inicial marca o início da socialização profissional e deve fornecer o embasamento necessário para a construção do conhecimento pedagógico especializado, com fundamentações consistentes nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, capacitando os futuros docentes para assumirem as complexas tarefas no âmbito educacional (IBERNÓN, 2011).

Entretanto, assim como aponta Nóvoa (1999), observamos que, apesar de apresentarem uma retórica de “inovação”, “mudança”, “professor-reflexivo”, algumas instituições formadoras e seus respectivos cursos de licenciatura permanecem seguindo um modelo conservador, apresentando um descompasso entre os programas de desenvolvimento docente e as demandas da educação escolar. Diferentes pesquisas na área vêm sinalizando que a formação inicial não tem contribuído de forma efetiva na preparação dos professores para enfrentarem o complexo cotidiano escolar. As principais críticas apresentadas à formação inicial se referem à falta de interação entre os espaços profissional, universitário e escolar, assim como à falta de articulação entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico, entre conteúdo e método, prevalecendo, na formação inicial, uma visão burocrática, acrítica, baseada na racionalidade técnica (PIMENTA, 1999; GHEDIM; ALMEIDA; LEITE, 2008; NÓVOA, 2019).

Nesse contexto, o ECS se apresenta como o espaço/tempo favorecedor para realização do entrelaçamento da formação inicial com a prática profissional, pois é o momento em que os

licenciandos têm a oportunidade de se aproximar do professor em ação. Tal aproximação permite aos licenciandos uma ressignificação de suas representações a respeito do que configura assumir-se como futuro professor, na medida em que propicia uma ampliação de suas compreensões conceituais acerca de como ensinar e aprender, conforme evidenciam Almeida e Pimenta (2014, p. 29):

O estágio é um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2014,p.29).

A relevância do ECS no desenvolvimento profissional dos licenciandos vem sendo apontada pelas produções científicas da área por meio das seguintes contribuições: acesso e problematização de diferentes aprendizagens relativas ao planejamento, condução da aula, execução e interação com os alunos; vivências e trocas de experiência com os professores orientadores da escola; reflexões e aproximação sobre/com o campo escolar; socialização profissional; reflexões sobre o exercício da profissão; contribuição para que o início da carreira seja menos impactante (ISSE, 2016; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; SILVA JÚNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018; SILVA JÚNIOR et al., 2019; FLORES et al., 2019).

Entretanto, apesar das contribuições já descritas na literatura, o ECS, enquanto componente curricular, ainda apresenta problemas significativos no seu desenvolvimento. Entre eles, podemos citar a prevalência do caráter burocrático associado a ele, a divergência de concepções entre os professores das escolas e os professores das instituições formadoras, o distanciamento entre as duas instituições, a falta de diálogo entre os atores envolvidos no processo (professor supervisor, professor orientador e licenciando), a falta de supervisão no decorrer do processo, o cumprimento da carga horária de estágio, dentre outros (MONTIEL; PEREIRA, 2011; ZOTOVICI et al., 2013; FLORES, 2018).

Consideramos que o ECS não pode ser desenvolvido de maneira isolada pelo licenciando, mas sim a partir de uma mediação e da inter-relação entre todos os participantes desse momento da formação inicial. A ressignificação dos conteúdos da formação e a construção de saberes para o trabalho pedagógico pressupõem experiências colaborativas entre os professores da instituição escolar e da instituição formadora, os alunos das instituições escolares e os licenciandos. Portanto, para que o processo de realização do ECS ocorra de forma significativa, é necessário que a triangulação entre tempo, atitude (ações) e sujeitos ocorra continuamente durante o seu desenvolvimento (MAFFEI, 2014).

Diante dessas constatações, julgamos relevante analisar como o ECS vem sendo realizado, a fim de identificar a sua contribuição na formação dos licenciandos em Educação Física (EF). Nesse sentido, optamos neste artigo por dar voz aos licenciandos que se encontram nesse momento da formação, buscando compreender seus anseios, necessidades, expectativas e valores, entre outros fatores intrínsecos que possam emergir a partir de suas experiências práticas junto à Educação Básica. Assim, o objetivo do nosso estudo é analisar as representações dos licenciandos sobre as contribuições do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como percurso metodológico, utilizamos uma abordagem qualitativo-interpretativa. Optamos por utilizar o enfoque interpretativo, pois sua finalidade é propiciar a compreensão dos fenômenos de forma contextual e se articula de modo especial com nossos interesses na pesquisa. Nesse contexto, o pesquisador faz parte do processo de investigação, buscando compreender os fenômenos que permeiam sua pesquisa, bem como crenças, valores e preferências. Os pesquisadores nunca se distanciam de seu objeto de estudo e de seus informantes e argumentam a partir de suas próprias compreensões, convicções e orientações conceituais (MILES; HUBERMAN, 2007).

Na tentativa de compreender o fenômeno estudado de forma mais profunda, utilizamos o Estudo de Caso, método que se destaca por se constituir na análise de uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Sua relevância está em pesquisar aquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente sejam desveladas evidências e semelhanças com outros casos ou situações. Uma de suas características é a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto é necessário considerar o contexto em que se situa, partindo do princípio de que, para compreender o todo do problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser analisados e considerados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados apresentados são parte de uma pesquisa que acompanhou o ECS da Licenciatura em EF, entre os anos de 2018 e 2019, em uma Instituição de Ensino Superior da Zona da Mata mineira. Esse recorte analisa as entrevistas realizadas com os estudantes que estavam matriculados e cursando a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II (ECS II) no segundo semestre de 2018. Por não haver um consenso na literatura sobre a nomenclatura atribuída aos professores participantes do ECS, optamos por denominar de “professor supervisor” o docente da instituição

formadora responsável pelas disciplinas de ECS e de “professor orientador” o docente que recebe o licenciando na escola.

A instituição analisada oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física com entrada ABI (Área Básica de Ingresso) ou entrada única. Durante os dois primeiros anos, os alunos cursam disciplinas de tronco comum (ciclo básico - que atende aos currículos de Licenciatura e Bacharelado); já nos anos seguintes, optam por cursar licenciatura ou bacharelado, podendo ainda, ao final de uma das duas formações, escolher por permanecer e realizar a outra. O currículo em vigor na instituição analisada foi instituído no ano de 2010 e, na formação em Licenciatura, as disciplinas ECS I e ECS II encontram-se no 9º e no 10º período do curso, que correspondem aos últimos períodos da formação inicial.

Participaram do estudo quatro licenciandos, sendo esse o total de alunos inscritos na disciplina ECS II. O baixo número de alunos matriculados na disciplina pode ser explicado, em parte, pela organização do currículo do curso, que direciona os alunos a concluírem primeiro o curso de Bacharelado, ficando a Licenciatura em segundo plano. Depois de formados como Bacharéis em Educação Física e, em sua maioria, já atuando no mercado de trabalho, os alunos optam pela segunda formação e vão cursando as disciplinas do curso de Licenciatura aleatoriamente, de acordo com suas disponibilidades. Segundo os dados fornecidos pela Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da Instituição, a média do número de concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física nos últimos cinco anos é 50% inferior em relação aos concluintes do curso de Bacharelado. Entre os participantes desta pesquisa, três já haviam concluído o Bacharelado e um iria concluí-lo no semestre corrente da pesquisa.

As técnicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. Optamos pela análise documental por entender que ela seria uma fonte importante para compreender como o ECS se situa perante as normativas legais e institucionais. Segundo Lüdke e André (1986), as fontes documentais estão repletas de informações sobre a natureza do contexto e não devem ser ignoradas, podendo complementar ou serem complementadas por outros métodos investigativos. Assim, foram analisados os seguintes documentos: currículo do curso de Licenciatura - para compreender o percurso formativo dos estudantes estagiários e o ECS nesse contexto; Projeto Político Institucional - buscando analisar como a instituição formadora compreende e norteia os cursos de Licenciatura; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) relativas à formação docente - para analisar como o percurso formativo dos licenciandos da referida instituição atende as normativas legais em vigor.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas, pois nas pesquisas qualitativas, elas podem fornecer dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais

e sua situação, permitindo um entendimento detalhado de suas crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002). As entrevistas continham blocos de questões referentes à formação em Licenciatura, à relação da formação com a prática profissional, ao desenvolvimento do ECS e às inter-relações com o professor supervisor e o professor orientador. As entrevistas foram realizadas individualmente após o término da disciplina, e os participantes puderam optar pelo horário e pelo local que lhes conviessem. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a transcrição foi devolvida para aprovação do conteúdo. Denominamos os participantes por E1, E2, E3 e E4 para preservar o anonimato. Este estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos (3.367.655).

Para analisar os dados obtidos recorreremos à análise temática, que envolve a busca por temas que emergem como importantes para a descrição de um fenômeno sob investigação (WILLIG, 2013). A partir das análises realizadas em função das falas dos estudantes estagiários emergiram três eixos temáticos: O ECS na formação inicial – que analisa como essa disciplina vem sendo conduzida na formação inicial; A triangulação entre instituição formadora, escola e licenciandos – que busca compreender como se constituem as relações no desenvolvimento do ECS; e Contribuições do ECS – que realiza uma análise da percepção dos licenciandos em relação às contribuições da disciplina na formação inicial.

O ECS na Formação Inicial

Na busca por compreender como o ECS vem sendo conduzido na formação inicial dos licenciandos analisados, emergiram dois subtemas. O primeiro se refere ao lugar e ao tempo concedido à Licenciatura e ao ECS na formação inicial em relação ao currículo proposto pela instituição. Já o segundo está relacionado ao caráter burocrático atribuído a esse momento da formação inicial.

Como mencionado anteriormente, a instituição formadora investigada oferece o curso de Licenciatura e Bacharelado em EF com entrada ABI. Durante os dois primeiros anos, os alunos cursam disciplinas de tronco comum e, depois desse período, optam por qual curso seguirão inicialmente; isso ocorre normalmente a partir do quinto período cursado na instituição pesquisada. Ao examinarmos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), verificamos que ele apresenta uma análise sobre os cursos de Licenciatura oferecidos na instituição. O documento aponta que o indiscernimento (quanto ao pertencimento a uma ou outra modalidade: Licenciatura ou

Bacharelado) postergado até períodos avançados da formação geral causa impactos negativos na formação inicial dos licenciandos. Além disso, levanta outros problemas fundamentais que estão presentes também na Licenciatura em EF, como: o não cumprimento da carga horária destinada à prática pedagógica (determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais com base da Resolução CNE/CP nº 02/2019); a ausência da relação entre teoria/prática ao longo do processo formativo; e a deficiência na relação processual entre conteúdos e espaços formativos das ciências de origem e conteúdos do campo pedagógico. Os problemas apresentados são ratificados no discurso dos licenciandos:

Só no final que consegui assim... ter um pouco desse entendimento do que eram as disciplinas da licenciatura. Era muito confuso para mim. Eu não conseguia enxergar o que era disciplina de licenciatura, o que era disciplina do bacharelado, e o que contemplava as duas questões... (E1)

Tem professores que não entravam muito na área escolar...Todas [disciplinas] se distanciam praticamente... (E4)

Hoje, olhando para trás, vejo que algumas eram só voltadas para o alto rendimento ou para a formação de atletas... a iniciação esportiva, sempre voltado para a técnica, tática. Mas para a questão escolar assim, outras questões que envolvem a escola, muito pouco... (E3)

Os excertos evidenciam que os licenciandos encontraram dificuldades para discernir os conteúdos da Licenciatura e relatam que há pouca inserção de questões relativas à prática escolar nas disciplinas do currículo. Ao realizarmos um exercício de análise dos campos de conhecimento que compõem o currículo da instituição investigada, percebemos que 22% das disciplinas estão na área de fundamentos (disciplinas que fundamentam outros saberes, como: Biologia, Fisiologia, Anatomia, etc.); 27% são relativas ao campo pedagógico (têm relação com a área escolar e os processos de ensino e aprendizagem); 10% estão ligadas às áreas socioculturais da Educação Física (história, lazer, etc.); e 41% são relativas à área técnico-instrumental da Educação Física (atletismo, futebol, natação, etc.). Há uma predominância de disciplinas na área técnico-instrumental e, para além desse fato, o desenvolvimento de seus respectivos conteúdos traz pouca ou nenhuma relação com a área escolar.

Solicitados a apontar em que momentos da formação inicial tiveram contato direto com a escola, os licenciandos foram unânimes em dizer que isso ocorreu somente no ECS. Considerando que as disciplinas ECS I e ECS II são oferecidas nos dois últimos semestres do curso, podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que o curso ainda se baseia em um modelo disciplinar de formação baseado na racionalidade técnica, segundo o qual primeiro deve-se aprender a teoria para

posteriormente aplicá-la na prática, com disciplinas distantes da realidade escolar (TARDIF, 2011; SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Corroborando com nossos achados, as pesquisas de Honorato (2011), Laks (2004) e Betti (2003) também evidenciam que o modelo de currículo técnico, esportivista e biologizante ainda se faz presente nos cursos de formação de professores de Educação Física e que existe um distanciamento da unicidade teoria/prática nesses cursos. Segundo Arnoni (2001, p. 27), “esse modelo de formação não permite que o estagiando tenha diante da sua prática uma atitude propriamente teórica, uma vez que lhe falta o momento de ligação consciente entre sua ação teórica e sua ação prática”, o que parece vir a prejudicar a ação dialética da formação desses futuros professores.

Questionamos se o ECS – espaço instituído nesse modelo de formação para o contato com a realidade profissional – é suficiente/eficiente para proporcionar a compreensão sobre o mundo do trabalho do professor e suas complexidades.

Acho pouco tempo para ter esse contato... (E3)

No estágio você acompanha muito o que acontece no Departamento de Educação Física... Não podia participar das reuniões... Você vê os conflitos acontecendo dentro da escola, mas não sei, por exemplo, como solucionar. A experiência do estágio não me mostrou isso. (E1)

Você só consegue ficar com uma turma, um horário, não consegue ter a vivência de tudo... Acho que tinha que ter mais, por exemplo, uma disciplina de metodologia, ir lá e aplicar no estágio. Uma disciplina de ensino e aprendizagem, ir lá no estágio e aplicar. (E2)

O contato com o mundo do trabalho proporcionado na formação inicial acaba ficando restrito ao acompanhamento das aulas de Educação Física, não proporcionando uma visão mais ampla da escola e sua cultura. Apreendemos, por meio dos depoimentos dos licenciandos, o desejo por mais tempo no ambiente escolar e de uma maior relação dos conteúdos do currículo da Licenciatura com a prática pedagógica. Segundo Almeida e Pimenta (2014), para que o estágio se efetive como espaço/tempo favorecedor da compreensão da profissionalidade docente, os estagiários devem aproximar-se do professor em ação frente às questões que se apresentam, não somente nas aulas, mas também na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, proporcionando, assim, um alargamento conceitual da função profissional docente.

O percurso formativo da instituição analisada ainda se encontra em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 02/2019) para a formação docente, que

instituem 800 (oitocentas) horas para prática pedagógica, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, em: 400 (quatrocentas) horas para ECS; e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares. Ou seja, a relação com a prática pedagógica deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação, inserida em todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não somente nas disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2019).

Ao analisarmos como o ECS vem sendo conduzido na formação inicial na instituição pesquisada a partir das vozes dos licenciandos, uma segunda temática emerge: a burocratização. Segundo Honorato (2011), precisamos enfrentar o fato de que, na maioria das vezes, o estágio privilegia as ações de teor utilitário, como cumprimento de carga horária, preenchimento de relatórios, cartas de credenciamento, registro e credenciamento institucional, entre outros, em detrimento da reflexão pedagógica e epistemológica. Todavia, sabemos que algumas ações consideradas como burocráticas são imprescindíveis para que o estágio ocorra, embora tais ações não possam se bastar per se. Ao indagarmos aos discentes como as disciplinas ECS são conduzidas, obtivemos as seguintes explicações:

Tem três encontros. Um primeiro para dizer como é que é, estabelecer datas, documentação e tal. Um segundo relativo ao plano de unidade, na construção. E um terceiro final para a entrega dos trabalhos e documentos. (E3)

Nós temos oitenta horas para cumprir, temos um relatório semanal de atividades para enviar... Tem uma reunião inicial, que é para a escolha do colégio e do professor... Uma reunião no meio, que o professor ensina a gente como a montar o plano de unidade. E o último [encontro] para contar como foi a experiência e entregar todas as folhas assinadas... (E4)

(...) não tem tempo para refletir sobre esses estágios. Está só acontecendo e você não tem com quem falar. Você não consegue falar com o professor... A gente não senta todo mundo e conversa... aconteceu ali no estágio você só escreve no relatório e manda para o professor, ele está ciente, mas não te dá um retorno... (E1)

Cada dia que a gente vai tem que anotar um pedacinho do que aconteceu na aula e colocar as horas e o professor [da escola] assinar. (E2)

As falas revelaram que as demandas burocráticas constituem o fio condutor da disciplina, em detrimento das reflexões acerca das experiências com as práticas pedagógicas e das vivências no ambiente escolar. Algumas pesquisas já vêm evidenciando que o papel do professor supervisor da instituição formadora se resume ao de um mero fiscalizador do cumprimento das ações burocráticas, como a cobrança e o controle de entregas de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios preenchidos, dedicando muito mais tempo às questões burocráticas do que às discussões pedagógicas (SILVA, 2005; SILVA,

SOUZA; CHECA, 2010; SANTOS; NUNES, 2018). Bisconsini et al. (2019), ao investigarem a relação entre os professores da escola e os licenciandos evidenciam que tais ações também estão mais direcionadas para questões burocráticas do que pedagógicas, necessitando de mais momentos de reflexões e troca de saberes entre eles.

Para Silva (2005), existe um contrassenso na condução do ECS, pois a impessoalidade acaba se tornando a base de um processo idealizado para que o licenciando construa sua futura identidade profissional, em que a individualização do acompanhamento da ação e reflexão sobre as experiências vivenciadas deveria ser imprescindível. Aroeira (2009) aponta para a importância da reflexão partilhada entre o professor supervisor da instituição formadora e o professor orientador da escola para a aprendizagem da docência, bem como a importância do professor supervisor no papel de mediador entre os atores envolvidos no processo de reflexão coletiva (entre licenciando, professor supervisor do ECS e professor orientador da Educação Básica) propiciado pelo estágio. O autor destaca ainda que o estágio não é o único responsável por promover a práxis no curso de Licenciatura; porém, quando este considera práticas de partilha com a escola, aspectos de colaboração e flexibilidade, assim como de pesquisa e de interdisciplinaridade, pode colaborar num processo formativo a favor da unidade teoria e prática.

A triangulação entre instituição formadora, escola e licenciandos

Nessa temática analítica, buscamos refletir como se constituem as inter-relações entre instituição formadora, escola e licenciandos no decorrer do ECS no contexto em análise. Para tanto, a partir do relato dos licenciandos, buscamos compreender as relações estabelecidas entre eles, o professor supervisor e o professor orientador, tendo como premissa a importância que essas relações assumem para um bom desenvolvimento do ECS. Os encontros com os professores, tanto na escola como na universidade, configuram-se como possibilidades de construção da práxis pedagógica, uma vez que os saberes docentes não são construídos somente na prática, mas na relação entre teoria e prática. Ambas têm papéis importantes nesse processo, pois, sem o desenvolvimento da reflexão teórica sobre a prática, não é possível avançar na avaliação do fazer da prática, que constitui a práxis. E é no exercício contínuo de reflexão crítica sobre sua própria ação, sobre as condições do ambiente escolar e sobre a profissão docente, que a práxis se constitui (CALDEIRA, 2001; PIMENTA, 2012).

Ao analisarmos os relatos dos licenciandos, identificamos que os momentos que possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento do ECS com o professor supervisor são insuficientes,

estabelecendo-se com este uma relação meramente burocrática, sustentando os dados já apresentados. Detectamos também a inexistência de encontros em que se reúnam professor supervisor, professor orientador e licenciandos para refletirem sobre questões referentes ao ECS. Na percepção dos licenciandos, esse é um dos pontos negativos no desenvolvimento do ECS, pois sentem necessidade desses espaços para discutirem/relatarem suas dificuldades, experiências e dúvidas, ou terem um retorno sobre o prosseguimento:

Em nenhum momento estão os três juntos... não existe essa reflexão no estágio supervisionado. O professor [supervisor] lê o relatório e fala [por e-mail]: 'está ok o relatório', mas não fala o que está ok e o que não está... Não tem esse tempo para fazer essa reflexão... Então esse momento de reflexão fica perdido assim, no estágio supervisionado, foi uma coisa que eu senti muita falta. (E1)

Um dos pontos negativos do estágio supervisionado é a falta de acompanhamento do professor supervisor, apesar dos relatórios serem semanais... mas poderia ter mais reuniões... (E4)

Para Krug et al. (2015), faz-se necessário o professor em formação refletir 'na' e 'sobre' a sua ação, pois é dessa forma que estará construindo o 'saber', o 'fazer', e o 'por que fazer', necessários na construção da identidade dos futuros docentes. A nosso ver, a realização do estágio sem os momentos de reflexão e construção dos saberes sobre a prática pedagógica acaba restringindo esse momento ao simples cumprimento de mais uma etapa da formação. Apesar de a experiência de estar no campo de atuação contribuir para o desenvolvimento profissional, a ausência das reflexões limita os aprendizados ao campo das experiências individuais, não agregando uma significação na construção da identidade do profissional docente.

Na pesquisa realizada por Marcon, Nascimento e Graça (2007), fica evidenciada a importância dessas discussões na visão dos licenciandos participantes. Os autores destacaram os debates realizados com os colegas de turma e professores-formadores como um importante momento na construção de suas competências pedagógicas. Constataram, também, que, no momento em que estão relatando as suas aulas e/ou ouvindo o relato dos colegas, conseguem elucidar melhor alguns aspectos intervenientes à ação docente, sentindo-se mais calmos e confiantes. Também Flores et al. (2019, p. 67) ressaltam a importância das reflexões no ECS, "pois somente a partir de um fazer reflexivo é possível realizar um trabalho pedagógico alicerçado em saberes que possibilitem o romper com a linearidade própria da racionalidade técnica positivista". Nesse aspecto, os licenciandos participantes de sua investigação reiteraram que as discussões e reflexões das ações ocorridas na escola foram essenciais para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que lhes ensinaram realizar a relação entre teoria e prática.

Em relação aos vínculos estabelecidos com os professores orientadores das escolas, identificamos que, na percepção dos licenciandos, essa é uma questão de sorte, como demonstra o relato a seguir: “Essa é uma questão de sorte, ou por já conhecer o professor e escolher a pessoa certa, porque aí você é realmente orientado, acompanhado... A sua experiência vai depender do professor que está na escola te supervisionando, te orientando” (E1). As escolas campo de estágio são indicadas pelo professor supervisor, e os estagiários têm a possibilidade de escolher o professor que irá orientá-los. Essa escolha, no geral, é realizada de acordo com os horários que os licenciandos têm disponível para a realização do estágio. O que notamos é que, após essa escolha inicial, não há uma aproximação e/ou uma mediação entre a instituição formadora e a escola. Os estagiários ficam à mercê das relações estabelecidas com o professor orientador, que podem ser positivas ou negativas. Parece não haver uma linha de condução do ECS pelos professores orientadores, como demonstram os excertos abaixo:

A minha experiência no estágio supervisionado I foi excelente... Tive uma orientação de verdade das professoras que estavam comigo... faziam essa reflexão que eu sinto falta aqui na faculdade... No segundo [ECS II] eu já senti muita falta disso, não tive essa orientação... acompanhei poucas aulas porque ela me demandou uma outra tarefa a parte, que não era em sala de aula. Fiquei muito tempo do estágio fazendo um caderno com todos os conteúdos que ela trabalhava no ano... Mas a minha experiência no estágio I foi excelente e determinante para eu poder querer estar na escola... (E1)

No estágio I eu tive muito mais supervisão do professor do que no II ... o estágio I foi muito mais enriquecedor do que o II... (E2)

Tanto no I [ECS I] quanto no II [ECS II] os professores foram muito bons. Me ajudaram muito, deram espaço para qualquer dúvida, qualquer sugestão, então a gente conseguiu ter uma relação muito boa... (E3)

O primeiro [ECS I] ele [o professor orientador] era muito gente boa, foi muito tranquilo, dava bastante atenção para gente, dava autonomia... No segundo [ECS II] começou essas coisas, de eu não fazer mais quase nada do estágio. Era eu ter que comprar coisas para ela, equipamento, bola. Eu ter que atualizar lattes... (E4)

As declarações dos licenciandos demonstram que algumas experiências de estágio foram construtivas e contribuíram significativamente; e, de certo modo, foram determinantes para a escolha por permanecer na Licenciatura, como menciona E1 no relato acima. Todavia, algumas falas expõem experiências negativas, como a ausência de orientação, de reflexão, e até mesmo um desvio para atividades não específicas do ECS. Pesquisas como a das autoras Barros, Pacheco e Batista (2018) vêm demonstrando que os impactos negativos das primeiras vivências dos estudantes estagiários de Educação Física na escola podem proporcionar sentimentos desfavoráveis em relação à atuação profissional. Molleta et al. (2013), ao analisarem os momentos marcantes do ECS na

formação de professores de Educação Física, também nos trazem que, embora possa haver momentos gratificantes, existem igualmente momentos de enfrentamento, como as situações-problema enfrentadas nas escolas (falta de supervisão, de material, de infraestrutura), as situações-problema relacionadas às instituições formadoras (falta de orientação, ausência de vínculo com a escola) e os problemas pessoais enfrentados pelos estudantes estagiários (medo, ansiedade, inexperiência).

Ao realizarem uma pesquisa sobre o ECS na perspectiva dos professores orientadores, Bisconsini et al. (2019) evidenciam que a fragilidade das relações estabelecidas entre as instituições formadoras (universidade e escola) acarreta problemas no desenvolvimento do estágio, dentre os quais destacam-se: poucos momentos de participação efetiva do professor orientador no planejamento das aulas em conjunto com os licenciandos; desarticulação entre as ações dos professores supervisores e orientadores em relação ao planejamento da regência e acompanhamento do desenvolvimento do estágio; não reconhecimento dos professores orientadores da escola como partícipes do processo de formação; pouca relação entre os saberes mobilizados na formação inicial e os saberes da prática pedagógica cotidiana da escola; entre outros.

No contexto brasileiro, a figura do professor que recebe os licenciandos na escola, definido por nós como professor orientador, ainda não é bem definida; nem mesmo a sua nomenclatura, podendo ser chamado de: tutor, colaborador, parceiro, entre outros. Tampouco o seu papel na formação inicial dos licenciandos fica muito claro nas diretrizes. Segundo Benites (2012), esse docente que acaba assumindo o papel de colaborador é alguém que foi formado para ser professor, mas que, em um dado momento, passou a receber estagiários por boa vontade. Como não possui formação específica para tal função, apresenta dúvidas, anseios e dificuldades na orientação dos licenciandos em seus estágios docente. Geralmente, esses professores recorrem aos saberes da sua experiência para conduzir os estágios (BENITES, 2012; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). No caso da instituição em análise, por aparentemente não receber uma orientação específica sobre como conduzir o ECS e não ter uma relação de proximidade com a instituição formadora, cada professor conduz as orientações de acordo com as suas concepções, levando os estudantes estagiários a classificarem essa relação como sendo de "sorte".

Para que as experiências negativas e os problemas enfrentados no momento do estágio sejam minimizados, faz-se necessário que universidade, escola e licenciandos tenham um vínculo próximo, possibilitando que os fatos acima citados sejam expostos e discutidos em conjunto, na busca de uma reflexão crítica e possíveis soluções. A inserção no mundo do trabalho é um momento de insegurança e ansiedade para os futuros docentes, portanto, é necessário que esses momentos sejam positivos e gerem confiança. Flores e Day (2006), ao explanarem sobre os contextos que

moldam a construção da identidade docente, advogam que a influência do contexto escolar e as experiências pessoais são identificadas como variáveis importantes. Ainda segundo as autoras, aprender a se tornar professor é um processo longo, complexo, multidimensional, idiossincrático e contextual.

Com o propósito de que o ECS seja, de fato, uma atividade teórica e prática, que possa contribuir na promoção da práxis docente, faz-se necessário superarmos esse distanciamento entre escola e instituição formadora. As relações entre ambas precisam ser interativas, institucionalizadas, marcadas por dinâmicas coletivas e individuais, promotoras de processos de interação mútua entre licenciandos, professores supervisores e professores orientadores, e requerem a constituição de ambientes dinâmicos de contextos de aprendizagem e diálogo constantes (AROEIRA, 2014). Torna-se imprescindível estreitar parcerias entre as instituições (universidade e escola) com proposições coletivas para o desenvolvimento do ECS, de forma que os professores que atuam com o ECS nas escolas se sintam coparticipantes/corresponsáveis pela formação dos futuros docentes. Diante disso, o professor supervisor, que atua na instituição formadora, precisa assumir papel preponderante como articulador das relações que devem ser estabelecidas entre licenciando e professor orientador no chão da escola (BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019).

Contribuições do ECS

Nessa temática de análise, buscamos compreender a percepção dos licenciandos sobre as contribuições da disciplina ECS na formação inicial docente. Apesar de o ECS ser um momento da formação que requer mais atenção e melhorias, as vulnerabilidades no desenvolvimento do processo não invalidam o valor das vivências adquiridas durante a sua realização, tampouco a sua contribuição na construção da identidade docente. É importante identificarmos os pontos de fragilidade desse momento da formação para pensarmos em estratégias que visem ao seu aprimoramento. Em relação a essa temática, os licenciandos explicitaram:

Estar ali presente na escola... no chão da escola, ver a realidade da escola, ter contato com os alunos... saber lidar com os alunos... ver as dificuldades... A parte pedagógica mesmo, de como trabalhar, do que funciona, do que não funciona... As relações dentro da escola... (E1)

O que contribui bastante é o contato mesmo, experiência, contato com o aluno, dinâmica dos professores de darem aula... o jeito de passar os conteúdos... (E2)

Contato direto com a escola, com o funcionamento das aulas, a relação com os alunos, questão do planejamento, a importância do planejamento... Acho que ali é o

momento... de mergulhar na escola e ver as coisas que a gente... não aprende aqui, que é só na prática, o estágio é esse primeiro contato... (E3)

O estágio supervisionado ajuda muito, diferente das disciplinas... Porque lá você vai ver a realidade da escola. Aqui na universidade a gente tem uma visão muito teórica... O contato com os professores, com os alunos... com as diferenças... (E4)

Os relatos demonstram a importância atribuída pelos licenciandos ao contato direto com a escola, já que é nesse o momento que realizam as significações, as ressignificações e a conexão da formação com a prática profissional. A partir dessa experiência eles começam a perceber a dinâmica da aula, do planejamento, das tomadas de decisões, a relação com os alunos, com os outros professores, com o universo escolar de forma geral. Tais aprendizagens só são possíveis em contato direto com a prática profissional.

Corroborando com nossos achados, os licenciandos participantes da pesquisa de Krug et al. (2015) também atribuem características positivas semelhantes relativas ao ECS: a inserção na escola, a regência na disciplina EF, a relação com os alunos, as tomadas de decisões. Tais elementos compõem importantes contribuições do ECS na passagem de alunos para professor. Assim, podemos inferir que o ECS possibilita pensarmos a escola e a instituição formadora como lugares indissociáveis no processo de formação docente, e que elas devem estar inter-relacionadas na construção das identidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das análises relativas à percepção dos licenciandos sobre o ECS no curso de Licenciatura em Educação Física, entendemos ter sido relevante darmos voz aos discentes, pois, a partir dos seus discursos, apreendemos as construções, relações, problemas e contribuições presentes nesse momento da formação inicial.

Verificou-se que o currículo de Licenciatura em EF em vigor na instituição analisada baseia-se no modelo aplicacionista do conhecimento, com predominância de conteúdos na área técnico-instrumental e que as disciplinas fazem pouca ou nenhuma ligação com a área escolar. Os licenciandos relatam ter dificuldades em discernir as áreas curriculares da Licenciatura, posto que parte do percurso formativo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado são realizados concomitantemente. Vale ressaltar que o currículo em vigor data do ano de 2010, portanto encontra-se em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, publicadas no ano de 2019 (Resolução CNE/CP 02/2019), não abarcando renovações significativas presentes nas discussões acadêmicas sobre a formação docente, o que pode demonstrar pouco interesse e

desinvestimento na área de Licenciatura em EF pela instituição formadora pesquisada. E, ao conduzir os alunos a cursarem primeiro a formação em bacharelado, pode-se estar promovendo um viés na formação da identidade profissional, resultando no baixo interesse pela formação em licenciatura.

Em relação ao desenvolvimento da disciplina ECS, foi possível perceber que o fio condutor se baseia nas ações burocráticas. Os licenciandos relatam que os encontros realizados no decorrer da disciplina destinavam-se a cumprir os trâmites burocráticos, sendo insuficientes os espaços para refletir sobre os saberes e as experiências vividas na escola. Em nenhum momento do ECS o professor supervisor, o professor orientador e o licenciando reúnem-se para analisar, refletir ou mesmo relatar o andamento do ECS. Percebe-se, assim, um distanciamento entre a instituição formadora e a escola nesse momento da formação.

Como consequência desse distanciamento entre instituição formadora e escola, detectamos a ausência de uma linha de conduta em relação ao ECS por parte dos professores orientadores. Os relatos demonstram que as vivências no ECS podem ser positivas ou negativas, de acordo com o professor que irá recebê-los na escola. A nosso ver, as experiências de estágio poderiam ser potencializadas se houvesse maior inter-relação entre a instituição formadora e a escola, e entre o professor supervisor, o professor orientador e os licenciandos, de maneira colaborativa e cooperativa, e que todos reconhecessem sua importância nesse momento da formação inicial.

Os licenciandos acham o tempo disponibilizado para o ECS insuficiente para compreender o contexto escolar em sua totalidade, ficando suas experiências restritas às aulas de EF. Manifestam o desejo de permanecerem mais tempo nesse espaço para participarem de reuniões, acompanharem diferentes turmas e melhor relacionarem os conteúdos das disciplinas da formação com a prática pedagógica. Contudo, apesar dos problemas relatados, compreendem a importância desse momento na formação e destacam as contribuições do ECS em relação ao contato com o ambiente escolar, com os alunos, com os professores em ação, com o planejamento e a dinâmica das aulas.

O estudo apresenta como limitação a impossibilidade de extrair respostas que possam ir além dos documentos e entrevistas realizadas. Dessa forma, sugere a realização de novas pesquisas que possam dar voz aos demais atores envolvidos no processo de ECS e, assim, aprofundar a compreensão sobre o processo de formação docente permitido pelo ECS.

Por fim, ressalta-se a importância de pesquisar e avaliar o desenvolvimento profissional docente para compreendermos os dilemas, avanços e retrocessos que o envolvem. Ao ampliarmos as discussões sobre o tema a partir do olhar dos principais atores envolvidos no ECS, bem como da análise dos documentos norteadores da formação de professores para a Educação Básica, será possível refletir sobre o lugar que a educação vem ocupando na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

ARNONI, Maria Elisa Brefere. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa do estágio supervisionado do Cefam de Jales**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

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

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidade para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018.

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000300605&script=sci_abstract&tlng=pt

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

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 85-94, jan.- abr. 2019.

https://www.researchgate.net/publication/331075668_A_relacao_interinstitucional_entre_escola_e_universidade_no_contexto_dos_estagios_curriculares_supervisionados

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

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flávia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel. De mestre de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. Tese de livre-docência. Universidade Estadual Paulista, 2003.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação do professor de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 33, p. 87-103, maio 2001. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578>

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 22, n. 1, p. 219-232, Feb. 2006.

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

FLORES, Patric Palludett; CARAÇATO, Yeda Maria da Silva; ANVERSA, Ana Luisa Barbosa; SOLERA, Bruna; COSTA, Luciane Cristina Arantes da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de, SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2019. <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20107/pdf>

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores**. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Editora, 2008.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISSE, Silvane Fensterseifer. **O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre: UFRGS, 2016.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; MARQUES, Marta Nascimento; CONCEIÇÃO, Vitor Julierme dos Santos. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248-269, jan./abr. 2015. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015248>

LAKS, Solange. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, 2004.

LOPEZ, Tatiana Iveth Salazár. **Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007. <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16640>

MILES, Michael; HUBERMAN, Matthew. **Analyse des donnés qualitatifs**. Méthodes ens ciences humaines. Bruxelles: DeBoeck, 2007.

MOLETTA, Andréia Fernanda; TEIXEIRA, Fabiano Augusto; FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar de Oliveira; MARINHO, Alcyane. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619955, jul./set. 2013. <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/18705>

MONTIEL, Fabiana Clemente; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 3. trim. 2011. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10391>

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Ivaneide Silva; NUNES, Marconi Denis dos Reis. Estágio supervisionado na licenciatura em geografia: demandas e significações entre a “burocracia” da regência de ensino e a intervenção nos espaços não formais. **IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Caldas Novas-GO, ago. 2018.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 82, mar. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd82/estágios>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Revista Motriz**, 2010. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300016&lng=pt&nrm=iso

SILVA JÚNIOR, Aristides Pereira; BOTH, Jorge; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Journal Physical Education**, v. 29, e. 2937, 2018. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/36081>

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

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. 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. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700>

SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13439>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

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

ZOTOVICI, Sandra Aparecida; MELO, Janaína Benasse; CAMPOS, Márcia Zendron; LARA, Larissa Michelle. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.
<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/16593>

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - À Universidade Federal de Juiz de Fora.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação pelo Comitê de ética e pesquisa em seres humanos da UFJF - parecer 3.367.655

CONFLITO DE INTERESSES - Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à Motrivivência - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins não comerciais, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins não comerciais e compartilhar com a mesma licença.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORA DE SEÇÃO

Bianca Poffo.

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto.

HISTÓRICO

Recebido em: 02 de Setembro de 2020.

Aprovado em: 22 de Fevereiro de 2021.