

**AS EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS
NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO REMOTO E PRESENCIAL**

*TRAINING POSSIBILITIES AND EXPERIENCES OF REMOTE
AND ON-SITE SUPERVISED SCHOOL PLACEMENT*

*LAS EXPERIENCIAS Y POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LAS
PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS A DISTANCIA Y
PRESENCIALES*

Pietro Nicolas Rodrigues Machado

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: pietronicolasmachado@outlook.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9488-6290>

Roque Luiz Bikel

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: roque_lin@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2019-2049>

Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: Larissa.benites@udesc.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

Artigo recebido em: 05/02/2024 aprovado em 22/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Rodrigues Machado, P. N., Bikel, R. L., & Benites, L. C. AS EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REMOTO E PRESENCIAL. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, Palmas, 11(4), 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossiê_Est_Superv_2024_17

RESUMO:

Este relato tem como objetivo refletir sobre as experiências advindas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no ensino remoto emergencial (ERE) e presencial. Trata-se de um relato de abordagem qualitativa que apresenta em seu desenvolvimento as percepções de um estagiário sobre esses dois momentos, buscando evidenciar dificuldades e possibilidades sobre sua formação docente. Dessa forma, se destaca as experiências no ERE que oportunizaram a compreensão da dinâmica das práticas pedagógicas na medida em que nos deparamos com situações que envolvem o ensino e a aprendizagem, tais como: análise de documentos, criação de videoaula e colcha de retalhos. Já no estágio presencial emergiram particularidades sobre a realidade da escola e sua complexidade, a relação teoria e prática, postura profissional e fazeres docentes. Assim, houve a oportunidade de ir percebendo a própria construção para docência, além de realizar reflexões oportunizadas pelos professores e o contato com os alunos. Por fim, em ambos ECS houve desafios, (re)construções, conquistas que permitiram olhar para as exigências da profissão, superando impressões prévias, destacando aprendizados e fortificando a escolha profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Formação Inicial; Educação Física.

ABSTRACT:

The aim of this report is to reflect on the experiences of the Supervised School Placement (SSP) in emergency remote teaching (ERT) and face-to-face teaching. It is a qualitative report that presents the perceptions of a trainee about these two moments, seeking to highlight the difficulties and possibilities of his teacher training. In this way, we highlight the experiences in ETE that provided an opportunity to understand the dynamics of pedagogical practices as we came across situations that involve teaching and learning, such as: document analysis, creation of video classes and patchwork quilts. During the face-to-face internship, particularities emerged about the reality of the school and its complexity, the relationship between theory and practice, professional attitude, and teaching activities. Thus, there was the opportunity to understand the construction of teaching itself, in addition to carrying out reflections provided by teachers and contact with students. Finally, in both SSP there were challenges, (re)constructions, achievements that allowed us to look at the demands of the profession, overcoming previous impressions, highlighting learning, and strengthening professional choice.

KEYWORDS: Teaching; Early Childhood Education; Primary Education; Initial Formation; Physical Education.

RESUMEN:

El objetivo de este informe es reflexionar sobre las experiencias de las Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS) en enseñanza remota de emergencia (ERE) y docencia presencial. Es un informe con enfoque cualitativo que presenta en su desarrollo las percepciones de un pasante sobre estos dos momentos, buscando destacar dificultades y posibilidades sobre su formación docente. De esta manera, destacamos las experiencias en ERE que brindaron la oportunidad de comprender la dinámica de las prácticas pedagógicas al encontrarnos con situaciones que involucran enseñanza y aprendizaje, tales como: análisis de documentos, creación de videoclases y colchas de retazos. Durante las PCS presencial surgieron particularidades sobre la realidad de la escuela y su complejidad, la relación entre teoría y práctica, la actitud profesional y las actividades docentes. Así, hubo oportunidad de comprender la construcción misma de la enseñanza, además de realizar reflexiones aportadas por los docentes y contacto con los estudiantes. Finalmente, en ambas PCS hubo desafíos, (re)construcciones, logros que permitieron mirar las exigencias de la profesión, superando impresiones previas, resaltando aprendizajes y fortaleciendo la elección profesional.

Palabras clave: Enseñanza; Educación Infantil; Educación Primaria; Formación Inicial; Educación Física.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 teve início em março de 2020, trazendo diversas dificuldades à humanidade e, dentre elas, o fato de que bilhões de crianças, adolescentes e universitários sofreram os impactos devido ao fechamento das instituições de ensino (Unesco, 2020).

No Brasil, as medidas de enfrentamento se deram via Ministério da Educação com intenção de atender às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para contenção do agravamento da pandemia fazendo-se, então, necessária a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com o estabelecimento do ERE, passou-se a um cenário de diversos desdobramentos necessários para realizar as adequações do trabalho dos professores, da relação entre as instituições de ensino e a sociedade/comunidade, das condições para que os estudantes permanecessem em seus cursos e isso deflagrou uma série de desafios.

No caso específico do ensino superior, esses desafios foram dados em grande medida na relação entre os professores e ERE, no preparo, domínio de ferramentas e compreensão da nova sistemática dada pelo modo remoto/virtual, na comunicação entre professores e alunos, nas inseguranças, no estresse e acúmulo de trabalho, entre outros como as incertezas deixadas por um uma série de promulgações diárias de decretos e resoluções para atenderem a determinadas circunstâncias (Cordeiro, 2020; Santos e Melo, 2020; Luiz et al., 2023).

Essas incertezas se fizeram presentes durante o meu processo de formação inicial, pois eu me encontrava no início do curso de licenciatura em Educação Física e a ideia de realizar o curso em formato remoto me trazia certa angústia. Além disso, é preciso dizer que, naquele momento, eu me encontrava na condição de trabalhador-estudante, ou seja, precisando equilibrar, constantemente, minhas demandas e escolhas, uma vez que o ramo que eu trabalhava estava diretamente relacionado aos supermercados não havendo suspensão das atividades.

Assim, minha rotina se baseava em trabalhar no período diurno e acompanhar as aulas no formato ERE a noite, situação que trazia grande dificuldade, pois era necessário atender às exigências do trabalho e conseguir estar ‘presente’ na aula, ao mesmo tempo, em que a pandemia assolava o mundo.

Dessa forma, esse contexto supracitado permaneceu durante certos semestres e isso, também gerava uma ansiedade, pois era esperado o retorno ao presencial ao mesmo tempo que sentia receio do ‘não retorno’ e que permanecesse toda a graduação de forma ERE.

Todavia, uma das disciplinas que mais me causava angústia sobre seu formato ou modo que iria acontecer era Estágio Curricular Supervisionado

(ECS), pois o ECS possui como ponto de partida a Universidade, principalmente com a figura do professor orientador¹, mas se aproxima das escolas para o desenvolvimento das ações e práticas de ensino, tendo como referência o professor supervisor². Assim, existia um conjunto de elementos que tratavam da organização e das práticas do estágio que se encontravam diante de impasses, haja vista que a escola e a universidade passavam por diferentes desafios e que impossibilitava a adesão e o oferecimento do ECS de maneira presencial.

Dessa forma, minha Universidade, adotou as aulas em formato remoto (síncrono e assíncrono) onde os ECS deveriam acompanhar as orientações da legislação específica (Udesc, 2020; Brasil, 2020, p.17) e isso fez com que a realização do meu primeiro estágio se desse no formato ERE.

Para mim, isto foi algo que trouxe um misto de sensações, pois por um lado havia o sentimento que aquilo seria incompleto, pois eu pensava que era na escola que eu teria a possibilidade de me reconhecer, sentir e perceber professor. Mas, ao mesmo tempo, se estabeleceu uma curiosidade sobre como o ECS iria acontecer no modelo ERE.

E meu primeiro estágio aconteceu no formato ERE. Porém, ao longo desse semestre e do acontecimento do ECS I ouvíamos rumores sobre um possível retorno presencial e, então, começou a expectativa para que o segundo ECS já fosse na escola com possibilidade de maior interação com os professores e profissionais da escola, alunos ou seja: ter a oportunidade do tão falado desenvolvimento profissional a partir das vivências no interior da escola (Nóvoa, 2019).

Como já é de se imaginar, meu então ECS II aconteceu no presencial, no tão aguardo retorno. E, foi justamente, a partir da experiência de duas situações tão singulares que se deu a escrita desse texto, que tem como objetivo refletir sobre as experiências oriundas do ECS I e ECS II, com a intenção de ponderar minhas impressões, dificuldades e possibilidades para a minha formação como futuro professor.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, que metodologicamente aborda os princípios da pesquisa qualitativa dando tônica ao contexto e tendo no

¹ Nomenclatura utilizada pela Universidade para designar o professor que está à frente da disciplina de estágio. Este professor é responsável por organizar, acompanhar, orientar e avaliar o estagiário tanto dentro da Universidade quanto durante o período de observação e intervenção na escola.

² Designação usada para o professor da escola que irá receber e acompanhar os estagiários. Este professor é responsável pelo acolhimento, acompanhamento, avaliação das práticas dos estagiários na escola.

pesquisador o seu principal sujeito que a partir do confronto de inquietações, curiosidades tem a oportunidade de aproximar a pesquisa da vida diária (Lüdke e André, 2020).

O relato de experiência tem como principal característica a descrição do fato, da intervenção e da situação, assim é importante considerar em seu processo as referências teóricas em diálogo com as reflexões críticas. Logo, o relato de experiência

[...] em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64)

Neste caso, se utilizou de forma mais recorrente³ a primeira pessoa do singular para a escrita, mesmo que algumas situações tenham sido coletivas, pois por este viés, o relato de experiência pode ser tratado como uma fonte primária e aparece como uma forma de construção de conhecimento, baseado em descrições informativa, referenciada, dialogada e crítica que colabora na compreensão de elementos importantes da prática, aqui docente (Cardoso et al., 2016), objetivando uma reflexão sobre as ações, bem como a possibilidade de ser iniciar uma análise a partir da fundamentação teórica.

Neste estudo, considerou-se como contexto o ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que contempla carga horária de 414 horas distribuídas em cinco disciplinas que estão alocadas a partir da segunda metade do curso, sendo: ECS I - Educação Infantil (5ª fase) – 90h, ECS II - 1º Ciclo do Ensino Fundamental (6ª fase) – 90h, ECS III - 2º Ciclo do Ensino Fundamental (7ª fase) -90h, ECS IV - Ensino Médio (8ª fase) -72h e ECS V - Educação Especial (8ª fase) -72h (Benites et al., 2020). O curso, em questão, é noturno e normalmente os ECS acontecem no período diurno sendo realizado em duplas.

As disciplinas compartilham elementos comuns, como o fato de ter uma parte da disciplina que acontece na Universidade e uma parte na escola. Quando na escola existe um período de observação, de produção de documentos (plano de ensino e plano de aula), as intervenções e a elaboração de relatórios finais e/ou portfólios. De uma maneira geral, essas disciplinas possuem como objetivo comum oportunizar o levantamento e a análise das características do contexto escolar de cada etapa educacional, aproximando o acadêmico do futuro campo profissional (Benites et al., 2020).

No entanto, é importante ressaltar que, devido ao cenário posto pela pandemia, esta estrutura supracitada aconteceu no momento pós pandêmico e

³ Em alguns momentos manteve-se o uso do 'nós'.

durante o período de ERE houve alterações na proposta como o fato de redistribuir a carga horária entre diferentes atividades, todas voltadas para a aprendizagem da docência e a discussão das particularidades das etapas educacionais, porém sem a participação constante do professor supervisor ou o contato direto com a escola. O quadro 1 esboça um exemplo da proposta de ECS com a distribuição de atividades durante a pandemia.

Quadro 1- Proposta de atividades do ECS no ERE

Proposta	Material disponibilizado	Atividade a ser realizada
Apresentação e discussão do cronograma e acordos iniciais	Plano de Ensino e materiais para atividades online	-----
Orientação sobre as análises do caso de ensino e plano de trabalho	Plano de trabalho de estagiários passados e roteiro de análise; Caso de ensino e roteiro de análise	Definição das duplas de estágio; Discussão de textos
Leitura e análise do caso de ensino (assíncrona)	----	Ler e responder o roteiro de análise
Leitura e análise do plano de trabalho (assíncrona)	----	Ler e responder o roteiro de análise
Explicação sobre elaboração vídeoaula	Vídeos e Roteiro	----
Criação da videoaula (assíncrona)	----	Produzir uma videoaula a partir de um dos planos de aula construídos
Socialização das experiências e encerramento da disciplina	----	Apresentação da Colcha de retalhos

Fonte: autores

No entanto, cabe dizer que para todas as atividades foram disponibilizados materiais que auxiliavam nas discussões ou eram base de análise. Além disso, nas tarefas como análise do caso de ensino e plano e de trabalho havia um roteiro para guiar a tarefa.

Esses documentos mencionados, tanto do período ERE quanto no período presencial foram fontes de dados para a produção do relato e o acesso se deu via disciplinas, uma vez que foram ofertados e produzidos durante os ECS.

4º ECS I: O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO FORMATO ERE

Com a chegada da disciplina de ECS I- Educação infantil, eu não estava muito motivado, pois já me encontrava no formato ERE desde a 2ª fase⁵, vinha tendo a experiência de assistir disciplinas práticas pela tela do celular ou

⁵ Fase é similar a semestre.

computador, aspecto que não me agradava, principalmente pelo fato da minha rotina de trabalho já me colocava por horas em frente de uma tela.

Também, somava o fato de acompanhar pessoas desistindo do curso por não conseguirem conciliar demandas pessoais ao modelo ERE e a minha aflição de cursar uma disciplina que eu considerava um ‘divisor de águas’ num modelo que não era o esperado. Tudo isso não me animava muito.

Todavia, o ERE estava imposto e cabia a mim tentar fazer dele um aprendizado. Assim, a professora responsável pelo ECS I realizou o primeiro encontro da disciplina, apresentando o cronograma e os materiais disponibilizados na plataforma Moodle, tal como já posto no quadro 1. Além disso, ressaltou os métodos de avaliação utilizados e explicou o funcionamento da disciplina de uma maneira geral onde foi possível perceber uma linha de pensamento e objetivos claros.

Assim, já pela organização da disciplina percebi que havia uma preocupação por parte da professora em desenvolver e oportunizar aos acadêmicos a aprendizagem da docência a partir das possibilidades que iam se construindo, numa lógica de adaptação e flexibilização das estratégias de ensino (Verdasca, 2021; Portes e Portes, 2021).

Somente após o decorrer das aulas consegui refletir sobre como o movimento da professora me mantinha na disciplina a ponto de me motivar a dialogar sobre a Educação Infantil e oportunizar um aprendizado, que naquele momento, me pareceu que era o possível.

Tendo em vista a dinâmica da disciplina, logo no início fomos orientados a formar duplas para realização das atividades. Esse foi um aspecto que me ajudou durante o decorrer das aulas, pois as minhas ações não apenas a mim: minha dupla dependia do meu empenho e compromisso e seria uma fonte de troca de experiência e compartilhamento. Esse elemento, algumas vezes, fez com que eu não desistisse do curso.

A partir daí as atividades propostas como, a análise de caso de ensino e de plano de trabalho disponibilizados pela orientadora, se mostravam oportunas para entender os fazeres do professor. Essa análise me deu a possibilidade de compreender o processo de aprendizado do ser professor sobre outras óticas, uma vez que nestes documentos estavam registradas práticas que apontavam alguns dos conflitos que haviam sido enfrentados por estagiários anteriores como, por exemplo: a relação teoria e prática, dificuldades da escrita, despreparo, expectativas, angústias, contradições, concepções, compromisso, conquistas e desafios vividos no contexto do ECS presencial.

À vista disso, notei a inexperiência dos acadêmicos no início do estágio, mas também aprendizados decorrentes do contato com a profissão, seja na organização das aulas, escolha de conteúdo, compreensão sobre a faixa etária

trabalhada. No entanto, o que mais me chamou a atenção foi a escrita das avaliações, em sua constituição e forma coadunada com o universo da Educação Infantil, onde o ato de avaliar revela-se como algo dificultoso no cotidiano pedagógico (Silveira et al., 2021).

Esse componente possibilitou reflexões e me permitiu olhar para conhecimentos da experiência prática de outros estagiários se aproximando de uma maneira, ainda que simples, da análise das práticas sobre os documentos, as escolhas e tomadas de decisão produzidas por meus colegas (Altet, 2000).

Para além disso, essa análise dos documentos me ajudou a pensar na minha escrita e na organização futura do nosso planejamento na tentativa de seguir uma linha de raciocínio que atendesse a uma faixa etária por nós escolhida. Nessa ocasião me deparei com a situação de pensar como eu deveria realizar meus planos de aula, materializando os conhecimentos até então adquiridos através das disciplinas da universidade e das minhas vivências como aluno.

Esse contexto me levou a ponderar sobre diversas alternativas em relação às minhas práticas, buscando refletir sobre os objetivos, métodos e estratégias ou ferramentas necessárias na docência (Silva, 2018).

Desse modo, ao iniciar a construção dos planos de aula levei em consideração o contexto em que a criança se encontrava, os diferentes cenários de realização da proposta, materiais de fácil acesso, uma contextualização da temática, a construção da proposta remotamente ou disponibilizada em videoaula. Isso se configurou como algo novo e desafiador pela falta de contato com a faixa etária e por ser o primeiro estágio da graduação.

Contudo, o objetivo era chamar a atenção das crianças através da ludicidade, fazendo relação com os contos infantis (A Branca de Neve e os Sete Anões, Lebre e a Tartaruga e Soldadinho de Chumbo). A escolha dessa temática se deu em diálogo com minha dupla, mas também motivado por uma proposta que nos havia sido apresentado no semestre anterior, e que se desenvolvia a Educação Física por meio dos contos infantis e isso despertou nosso interesse.

Dentro dessa proposta, confeccionamos três planos de aula, no entanto, era necessário apenas a criação de uma videoaula. Assim, o Soldadinho de Chumbo foi o escolhido pela aproximação pessoal da dupla.

Esse processo de construção da videoaula me tirou completamente da zona de conforto, por se tratar de um formato totalmente diferente quando comparado à minha vivência na escola. Isso me fez pensar sobre o impacto da atividade que eu estava propondo e como os professores das escolas estavam lidando com essa realidade. Apesar de não ter sido possível realizar este estágio de forma presencial, pude através dessa atividade me colocar no papel de

professor e pensar sobre como se dava esse trabalho no formato remoto, estratégias, dificuldades, desafios que perpassavam à docência naquele cenário.

Após concluído o processo de construção, essa proposta foi apresentada em aula. Naquele momento houve um diálogo entre a professora orientadora e nós, estagiários, que proporcionou um olhar crítico sobre como essa temática poderia ser trabalhada de maneira a avançar sobre questões sociais. E que no universo da educação infantil poderia ser uma maneira de aproximar as práticas culturais de movimento aos significados atribuídos pelas crianças, visando uma apropriação dos elementos do próprio cotidiano desse espaço educacional (Sayão, 1999).

Todavia, isso não diminuiu a distância que eu sentia da Educação Infantil, talvez por não ter tido a oportunidade de realizar este estágio de maneira presencial. Sobre isso, Resende et al (2020) aponta que essa reconfiguração do processo de estágio, ainda que tenha trazido a oportunidade de aprendizagem de outras competências profissionais não foi o bastante para proporcionar uma vivência do pleno exercício profissional.

Por fim, nos foi proposto realizar uma ‘Colcha de Retalhos’, uma estratégia didática que permitiu que apresentássemos diferentes fases da nossa trajetória de vida e acadêmica, se mostrando um espaço onde o indivíduo podia reconhecer-se na história que conta para si próprio (Nóvoa, 2000).

A realização foi composta em duas etapas. A primeira foi a execução de um roteiro composto por oito tópicos que tinham como intuito tratar das diferentes trajetórias de vida e profissional através de perguntas que faziam referência às nossas memórias de infância, escola, escolha profissional, acadêmico e estagiário.

Esse processo foi muito interessante e me fez relembrar de memórias do curso, de momentos da vida, da escola, do trabalho, entre outras. Penso que essa foi uma proposta que trouxe um olhar sobre a experiência pessoal enquanto um momento formativo, trazendo uma dimensão pessoal (Zabalza, 2014), em uma intimidade entre demandas, intensidades, que no momento pandêmico eram atropeladas na vida por tarefas a serem realizadas.

O segundo momento foi a apresentação da Colcha de Retalhos, que foi muito marcado pelas emoções de todos os acadêmicos, pois cada um trouxe a realidade de como sua trajetória incidiu na sua formação. Assim pude perceber algumas características dessas pessoas e como essas vivências influenciavam o seu olhar sobre a docência, fato este que é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional (Tardif, 2014).

Ainda, essa atividade possibilitou que a orientadora conhecesse um pouco mais sobre a realidade vivida por cada acadêmico e nos possibilitou estar

‘mais próximos’ dos nossos colegas, algo por vezes silenciado pelas nossas próprias posturas de câmeras e microfones fechados durante as aulas.

Por fim, posso dizer que esse ECS I no ERE trouxe a oportunidade de dimensionar minha prática pedagógica na passagem de aluno/estudante para professor (Rufino et al., 2017), mas ‘faltou’ o aspecto das interações reais com as crianças, professores e o contexto da Educação Infantil.

Essa não foi a experiência que eu esperava ter tido, mas por sua organização, foi possível olhar para a profissão com seriedade e atenção, principalmente por se tratar de uma aprendizagem que até o momento se configurava como algo que faria parte da minha futura atuação profissional.

O ECS II: A EXPERIÊNCIA PRESENCIAL NA ESCOLA

Com o fim da 5ª fase, dentro das características ERE, veio toda a expectativa para a 6ª fase anunciada como presencial. Foi muito contagiante e animador pensar na possibilidade de voltar a frequentar a universidade e, na medida do possível, estar na escola como um professor.

Assim, iniciou-se um processo de compreensão de quais seriam os cuidados necessários para o retorno, tais como o uso de máscara, a higienização e como se dariam os distanciamentos. Nesta fase, eu me encontrava no ECS II-Ensino fundamental anos iniciais, cuja carga horária da disciplina era de 90 horas, distribuídas em 54 horas de práticas pedagógicas que aconteceriam na escola (12 horas de observação, 32 horas de intervenção e 10 horas de projetos integradores e relatório final) e 36 horas na sala de aula na Universidade (todas as quartas-feiras das 18h30 às 20h10).

No primeiro encontro da disciplina, a professora orientadora apresentou o plano de ensino, as orientações gerais sobre o estágio e os materiais que estariam disponíveis na plataforma Moodle. Essas orientações perpassavam em como deveríamos nos portar frente à instituição e aos professores, o uso de uniforme com identificação, cuidados com a pandemia e os aspectos legais/burocráticos para a entrada na escola. Ademais, ficou estabelecido que era necessário assinar o Termo de Compromisso, o que nos segurava no campo de estágio. Esse aspecto trouxe tranquilidade por entender que esse processo tinha todo um respaldo para acontecer (Souza et al., 2022).

Como determinações iniciais, compreendi que o estágio também se daria em duplas, o que se tornou favorável e possibilitou a construção coletiva das tarefas requeridas pela disciplina de estágio, como plano de ensino, aula e relatório final.

Nesse interim, foram realizadas as escolhas dos horários disponibilizados. Nossa turma acabou sendo um 1º ano do Ensino Fundamental,

que tinha aulas de EF às quartas-feiras das 13h45 até às 14h30 e às sextas-feiras das 15h30 às 17h00 de uma escola da rede municipal de ensino que ficava próxima à Universidade e facilitava o deslocamento.

Essa escolha foi baseada nos horários que nos dava possibilidade de conciliar o estágio com o trabalho. Mas devo dizer, também, que isso foi possível, pois eu já havia formado um vínculo com as pessoas da empresa e houve a possibilidade de fazer trocas de horários.

No entanto, menciono que foi complicado conciliar os afazeres do estágio com o trabalho, pois concomitantemente havia duas preocupações: a primeira era dar conta do estágio e, conseqüentemente, aprender sobre a profissão e a segunda era atender as demandas do trabalho, tendo em vista que era isso que me mantinha.

Nesse sentido, o ECS, ao mesmo tempo que permite experiências e descobertas, causa nos acadêmicos trabalhadores, como eu, um aumento na carga horária de trabalho e atribuições que precisam ser lidadas.

Mas, voltando a dimensão da disciplina ECSII, foi organizado uma reunião na escola com a participação de todos os estagiários que estariam frequentando aquele espaço, a orientadora, o supervisor e o diretor. Essa reunião tinha como objetivo estabelecer um vínculo com a escola, apresentar os estagiários, dar encaminhamento aos documentos e assinaturas, tomar ciência de quais eram as expectativas que a escola tinha sobre nós, conhecer um pouco sobre as turmas e as dinâmicas e selar as condições para a realização do ECS.

No que diz respeito a nossa turma, o supervisor trouxe uma impressão de que seria um trabalho difícil, tendo em vista suas características. Era uma turma de 20 alunos (13 meninos e 7 meninas), na qual existiam sete que tinham algum diagnóstico: quatro alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com deficiência intelectual, um com transtorno desafiador de oposição e outra que era cardiopata.

Essa informação me fez prestar mais atenção no conhecimento da turma para que houvesse inclusão (Weizenmann et al., 2020) e no primeiro contato com a turma percebi que não seria fácil esse processo de inclusão por conta das especificidades em geral.

Porém, desde esses primeiros momentos contamos com a assistência das professoras auxiliares que sempre se colocavam à disposição para ajudar. Considerando as observações defini que o objetivo, principalmente com esses alunos, seria oportunizar o desenvolvimento daquilo que iríamos desenvolver, sem os tratar de forma diferente, mas adotando um ponto de vista educacional que valoriza a diversidade (Chicon, 2005).

Além disso, através das observações notei que se tratava de uma turma agitada e dispersa. As meninas conversavam muito enquanto os meninos gostavam mais de brincar. Era difícil manter a atenção deles durante a execução das atividades ou mesmo incluí-los. Enquanto futuro docente me senti desafiado e motivado para superar esses desafios.

O processo de observação permitiu que eu olhasse para as crianças de modo que compreendesse a condição em que elas se colocavam no espaço da EF. Havia uma troca de relações que era possível através da minha aproximação com as crianças no momento de aula, mas também pela minha possibilidade de estar externo aos processos que aconteciam nas aulas observadas.

Este processo representa um momento importante na formação de professores, pois os estagiários têm a oportunidade de transitar por um ambiente repleto de possibilidades e compreender as diversas identidades que existem na profissão e que compõem o espaço escolar (Nóvoa, 2017), compondo suas próprias definições sobre o que foi observado.

Assim, pude perceber, que as crianças tinham certas dificuldades no que diz respeito às questões motoras, assim como a dinâmicas que faziam parte desse período pós pandemia e de reinserção à vida escolar.

Dessa forma, minha dupla e eu optamos por trabalhar com habilidades motoras básicas, pois favoreceriam o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo (Nascimento et al., 2010). Escolhemos a unidade temática da Ginástica e as aulas seriam realizadas na quadra poliesportiva, com exceção em dias de chuva.

Como estratégia didática, a proposta foi iniciar as aulas com uma conversa na sala buscando criar um laço com as crianças, logo em seguida fazer a chamada e explicar o objetivo da aula e o que trabalharíamos. Depois seguiríamos para a quadra, lá a turma era posta em círculo e novamente explicava-se os objetivos e as atividades.

Sob esse viés, a rotina se apresenta enquanto uma estratégia de se manter uma ordem, uma organização que visa uma intensificação do trabalho docente e abertura de espaços de crítica e diálogos para os alunos (Sanchotene e Molina Neto, 2013). Dito isso, essa organização foi realizada e revelou-se interessante, pois nos auxiliou na transição dos espaços e nas práticas, dado que os alunos já sabiam o que esperar e como as atividades seriam apresentadas.

As intervenções foram desafiadoras, no início o supervisor acabava intervindo para que as crianças prestassem atenção em nós. O fato de serem muito agitados contribuía no sentido de participação, mas facilmente se cansavam e sugeriam outras atividades, mais precisamente os meninos queriam jogar bola e as meninas pular corda. Esse aspecto trazia dificuldades no trato

didático. Porém, isso foi mudando com o passar do tempo em adaptações sobre o modo de fala, que cada vez mais foi nos aproximando das crianças.

Assim, a cada encontro no fim da aula fazíamos um círculo de conversa, buscando retomar o conteúdo que tínhamos passado e compreender aquilo que as crianças tinham entendido. Essa estratégia possibilitava uma abertura para um momento de debate em que os alunos eram convidados a relatar suas experiências e associações em uma construção do saber (Antunes, 2008). Além disso, possibilitava dialogar sobre as características e ações que haviam acontecido na aula, ressaltando as positivas, assim como as negativas. Tratava-se de estabelecer uma ligação com o que havia sido combinado e objetivado de antemão e pensar sobre o que tinha sido realizado.

Durante esse período de intervenção, percebi que existiam antecedentes naquele espaço, como o costume da escola de liberar as crianças com 5 minutos antes do horário estipulado, também que o professor supervisor, perto do fim da aula, liberava as crianças para que elas praticassem as atividades que elas quisessem. Além disso, percebi que as sextas-feiras eram mais complicadas, pois tínhamos as duas últimas aulas e as crianças já estavam mais dispersas. Isso mostrou que existem fatores externos que influenciavam na nossa tarefa e a relação com a turma, fosse no horário das aulas ou os acordos previamente firmados.

Nesse sentido, ao reconhecer os elementos que faziam parte daquela turma/escola foi me dando elementos para pensar em estratégias como, por exemplo, as sextas-feiras deixamos um período da aula preparado para que as crianças pudessem ter mais liberdade. Esse momento de reconfiguração da prática vem ao encontro do que Martiny e Gomes-da-Silva (2014) manifestam sobre ações que são enfrentadas em sala de aula e que geram uma escolha, cuja consciência sobre a condição traz momentos oportunos para se prover novas ações com base no que se apresentou entre a realização da aula e o que se assumiu enquanto planejamento.

Mas, foi somente a partir do estágio presencial que, ao me colocar de frente com as crianças, pude sentir que minha atuação girava em torno de diferentes aspectos, como organização da turma, os didáticos-pedagógicos, acordos, aprendizados, e que eram de minha responsabilidade. E isso se tornou preocupações, pois eu me dei conta que ali eu estava assumindo a minha futura profissão (Belem e Both, 2023).

Isso me trouxe marcas positivas, que compartilhei nos momentos de conversas coletivas, pois sinto que me possibilitou que eu me projeta-se enquanto futuro professor, me sentindo capaz de trabalhar com essa faixa etária. Assim, é a partir da prática profissional, que os estagiários podem, através de um processo reflexivo, não apenas decidir como agir, mas também definir quem

desejam ser (Cardoso et al., 2016). É nessa interseção entre a prática e a reflexão que noto significados que vou/fui atribuindo a minha prática.

Outro elemento, que aqui destaco, foi a questão da avaliação realizada com as crianças. A escolha se deu em avaliar por meio das três dimensões do conteúdo -procedimental, atitudinal e conceitual- (Darido, 2003). Para tal, estabelecemos critérios para as dimensões, para que nos desse amparo no manejo da avaliação e que fosse possível acompanhar o que estava sendo ensinando e o que as crianças estavam aprendendo, na relação com os objetivos propostos nos planos de aula.

Para a dimensão procedimental, os aspectos do desenvolvimento motor das crianças foram divididos em quatro níveis: não executa, executa com dificuldade, executa e executa bem. A partir desses níveis íamos observando os movimentos corporais, buscando na medida do possível, verificar as habilidades motoras básicas: andar, correr, saltar, equilibrar, rolar, quicar e arremessar.

No entanto, no decorrer do processo essa dimensão sofreu reajuste, pois entendi, que a realização de uma avaliação dessa forma não atendia às variações das atividades propostas. Diante disso, ao invés de ir observando e avaliando, decidi realizar uma avaliação ao final das intervenções e analisar se conseguiam realizar o que estava sendo proposto.

Isso levanta uma questão importante que se tratou do tempo em que estava com as crianças e o que esperava atingir. Se por um lado, no início, tinha a perspectiva de avaliar cada uma das crianças individualmente e o seu desenvolvimento motor, por outro lado o campo de estágio me mostrou que o tempo e particularidade das crianças que nos confrontam e fazem com que seja necessário ajustar as estratégias.

Para a dimensão atitudinal, os níveis elencados foram: não atingiu, atingiu parcialmente, atingiu e super atingiu. Para isso, levei em consideração a colaboração das crianças conosco e com eles mesmos, o respeito ao espaço e materiais e cooperação durante as aulas.

Essa avaliação foi planejada a partir das observações realizadas antes do período de intervenção e levamos em consideração o relato e os desafios que o professor supervisor sentia com os alunos, como a questão do respeito e conflitos e o uso de materiais sem autorização. Esses desafios impactavam o andamento da aula.

Dessa forma, a avaliação entrava como uma estratégia para assegurar um certo delineamento da aula ao mesmo tempo que fazia com que os alunos entendessem os aspectos sociais como respeito, ética, empatia. Nessa dimensão, senti maior facilidade em avaliar, pois se tratava de perceber quando a criança não correspondia de maneira educada ao que estava sendo proposto, além dos

elementos se tornarem mais repetitivos e que era possível lidar com maior facilidade.

Por fim, a dimensão conceitual trouxe desafios no que diz respeito a sua criação, pois como se tratava de crianças em seu primeiro ano na escola existiam aspectos a serem considerados, como, por exemplo, a iniciação na escrita e a compreensão das tarefas escolares. Então, durante as aulas levei duas folhas para as crianças, sendo uma para desenhar aquilo que elas mais gostaram da aula e outra com três emojis que representavam as emoções feliz, neutro ou triste, tendo como objetivo entender o sentimento das crianças em relação ao que estava sendo proposto.

A avaliação com desenho não trouxe o resultado esperado, pois as crianças desenharam coisas que não tinham sido realizadas em aula. Isso me fez pensar sobre a qualidade das intervenções e se eu estava conseguindo atingir meus objetivos de ensino ou mesmo trazer práticas em que as crianças atribuíssem significado. Ao mesmo tempo, também pensei que as crianças poderiam ter interpretado que poderiam expressar o que mais gostavam das aulas de Educação Física.

Dito isso, essa experiência da avaliação foi importante para perceber os pontos fortes e fracos, principalmente com relação às minhas próprias ideias do que era o avaliar. Em síntese, notei que a utilização das três dimensões do conteúdo enquanto uma forma de avaliar me proporcionaram compreensões significativas sobre o avanço e às exigências das crianças na e durante as aulas de Educação Física.

Assim, pude compreender sobre elementos da avaliação para além das relações provenientes da aula, mas também a produção de registros (Macedo e Ferreira, 2021) com destaque para a importância da compreensão, reflexão e análise das crianças sobre o que foi proposto.

Nesse sentido, finalizei as intervenções com o sentimento de que fiz o meu melhor apesar das dificuldades e que estar na escola tem todo um diferencial para a construção docente (Souza Neto et al 2019).

Cabe ressaltar, que durante o período do estágio contei com o auxílio do professor supervisor e das professoras auxiliares. No início, tive um pré-julgamento das ações pedagógicas, mas no decorrer das intervenções entendi melhor as práticas pedagógicas usadas por eles e isso me ajudou na relação com as crianças, na gestão da turma, além dos feedbacks recebidos no decorrer e após as aulas.

Neste contexto, ressalto, também, a contribuição da professora orientadora da Universidade, que nos acompanhou em muitas das intervenções e após as aulas tínhamos diálogos críticos reflexivos sobre as práticas que foram desenvolvidas, partindo de perguntas como: O que perceberam da aula? Quais

pontos podiam ser melhorados? E, sempre nos fazendo perceber a necessidade da postura profissional na tomada de decisão, além de revisar o planejamento e adequar os planos de aula.

Por fim, o ECS se encerrou com a construção do relatório final, um documento que tinha por finalidade realizar uma avaliação e reflexão sobre aquilo que foi vivido durante esse período e ponderar sobre a docência como profissão percebendo os acontecimentos que se fizeram presentes no andamento das aulas, de maneira positiva ou negativa, mas que proporcionaram ajustes que me colocaram dentro do meu processo de construção profissional estabelecendo uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente (Silva Junior e Oliveira, 2018; Carvalho Filho et al., 2021).

Nesta lógica, a prática docente assume papel imprescindível como espaço privilegiado de constituição da identidade docente (Macedo et al., 2017; Kreuger e Ramos, 2021). Diante disso, o estágio presencial me permitiu descobrir um pouco do dia a dia da profissão, a capacidade de comunicação e as possibilidades de mobilização de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto teve como que tem como objetivo relatar as experiências oriundas de duas disciplinas de ECS, sendo que uma foi no ERE e outra presencial. A partir disso, a ideia era mostrar minhas impressões, dificuldades e possibilidades para a minha formação como futuro professor.

Assim, registro que enquanto uma impressão muito significativa foi a de aproximação com o contexto escolar e da profissão tanto no ERE quanto no presencial, pois pude compreender os movimentos que acontecem durante uma aula e que nem sempre vão de acordo com o que planejamos, mas que, no entanto, faz parte da docência uma (re)avaliação constante das práticas na medida em que nos deparamos com situações que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, visualizo as disciplinas de ECS como fundamentais para minha formação. Com a chegada da pandemia houve mistos de emoções, que foram sendo amenizadas e superadas pela percepção de que havia esforços sendo feitos para se garantir, dentro do que era possível, que nós estagiários pudéssemos refletir sobre a profissão em suas dimensões pedagógicas, sociais, emocionais.

Assim, uma possibilidade formativa muito boa foi as propostas de análise dos planos de trabalho/aula, criação de vídeo aula e a colcha de retalhos que oportunizaram com que eu estivesse mais próximo das situações que meus

colegas enfrentaram e daquilo que os professores estavam enfrentando frente a pandemia com as mudanças relativas à sua prática pedagógica. Tudo isso me fez refletir sobre os desafios, aprendizagens, (re)construções, conquistas que cada um trata em seu contexto educacional e que me fortaleceu a dar continuidade no curso e, consequentemente a docência.

Já como dificuldade, é preciso dizer que o sentimento de frustração se fez presente durante todo o processo do ECS I. Apesar das inúmeras aprendizagens existia a vontade do retorno presencial e isso aconteceu com o ECS II e no lugar das frustrações vieram as ansiedades de se envolver com a real observação, planejamento dos planos de trabalho e aula, relatórios. Não foi simples construir esses documentos, mas os considero essenciais para minha futura profissão e como desempenham um papel de, se bem estruturado, facilitar o que ensinaremos.

Considero, que os períodos de observação e intervenção foi um divisor de águas na graduação, pois foi o primeiro momento em que pude me valer da teoria e relacioná-la com a prática dentro de um ambiente escolar. Assim, tive a oportunidade de me conhecer melhor enquanto docente em formação, principalmente pelas reflexões oportunizadas pelos professores e o contato com os alunos.

Neste sentido, a própria escrita deste relato foi significativa, pois foi parte do meu processo reflexivo sobre aquilo que vivenciei nos ECS, me permitindo olhar para as exigências da profissão, superando minhas impressões prévias, destacando meus aprendizados e fortificando minha escolha profissional.

Referências Bibliográficas

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto Editora, Porto, 2000.

ANTUNES, C. **Professores e Professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BELEM, I, C.; BOTH, J. Preocupações pedagógicas de estudantes em formação inicial e sua relação com os estágios curriculares supervisionados: uma revisão sistemática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.21, p. e29519, 2023.

BENITES, L, C.; FOLLE, A.; FARIAS, G, O.; DUEK, V, P. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física na UDESC. In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E, V.; COSTA FILHO, R, A, da. (org.), **O estágio curricular supervisionado da educação física no brasil**. Curitiba, Editora CRV, v.6, 2020.

BRASIL (Estado). **Decreto 509 de 17 de março de 2020**. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 17 mar. 2020.

CARDOSO, M, I, S, T, C.; BATISTA, P, M, F, B.; GRAÇA, A, B, S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista brasileira de educação**, v. 21, n. 65, 2016.

CARVALHO FILHO, J, J. de.; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em educação física no brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, p. e27055, 2021.

CHICON, J, F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. Orientadora: Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORDEIRO, K, M, A, de. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020.

DARIDO, S, C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E, D, A, de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EPU, 2020.

LUIZ, M, E, T.; MARTINS, S, E.; MARINHO, A. Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, e280056, 2023.

KREUGER, S, B.; RAMOS, P. A formação docente e seus dilemas no campo da Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Exitus**, v. 11, p. 01-25, 2021.

MACEDO, V, K.; DA SILVA SAMPAIO, G, B.; FARIAS, G, O.; TRUSZ, R, D.; DA MOTA, I, D.; DE CAMPOS PEREIRA, M, P, V. Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017.

MACEDO, T. F. de O.; FERREIRA, L. A. Avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas de professores de educação física. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 39-53, 2021.

MARTINY, L, E.; GOMES-DA-SILVA, P, N. A transposição didática na Educação Física Escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**. Brasília, v.95, n.239, p.175-196, 2014.

MUSSI, R, F, F, de.; FLORES, F, F.; ALMEIDA, C, B, de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NASCIMENTO, F, M.; SANTOS, L, L dos.; ANDRADE, D, M, de.; MONTIEL, F, C.; AFONOS, M, R, da.; CHIVIACOWSKY, S. Saberes mobilizados no desenvolvimento das habilidades motoras básicas na educação física escolar. **Revista Didática Sistemica**, Pelotas, edição especial, p. 234-246, 2010.

NÓVOA, A, S, da. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, A, S, da. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PORTES, L, F.; PORTES, M, F. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Revista Libertas**, v.21, n.2, 2021.

RESENDE, R.; AIRES, L.; ARÁÚJO, R.; GOMES, P.; SARMENTO, F.; CUNHA, M, A, da. Confinamento covid-19: um olhar dos estudantes-estagiários de educação física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v.7, n. 2, p. 52-60, 2020.

RUFINO, L, G, B.; BENITES, L, C.; SOUZA NETO, S, de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, 2017.

SANCHOTENE, M, U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Rev. bras. educ. fis. Esporte**, v. 27, n. 3, 2013.

SANTOS, G, P.; MELO, G, F. Educação Física escolar durante a pandemia: como atuam os professores? In: HABOWSKI, A, C.; CONTE, E. (Orgs.) **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 686p. p. 317-335.

SAYÃO, D, T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

SILVA, E, G. **Leitura e produção textual**: o desafio de ensinar a ler e escrever textos na escola. 2018.

SILVA JÚNIOR, A, P. da.; OLIVEIRA, A, A, B. de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

SILVEIRA, J.; SILVA; C, da.; LIZ, L, O, de.; MEDEIROS, S, V, de.; SCHNEIDER, C, F, O, de.; QUINT, R, O. Uma proposta para a produção da avaliação de Educação Física na educação infantil: uma experiência a partir da formação continuada. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 33, n. 64, p. 01-16, 2021.

SOUZA, M, B, C, A, de.; SILVA, L, G, da.; SILVA, R, A, S, dos.; DUQUE, A, M. Supervisão de estágio e ensino remoto: experiência docente em uma graduação de saúde no Nordeste. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.12, e035108, 2022.

SOUZA NETO, S, de; CYRINO, M; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como locus centrais da profissionalização do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v.32, n.1, p.52-72, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. COVID-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução Nº 032/2020, de 20 de junho de 2020**. Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19). Florianópolis: conselho universitário, 2020.

VERDASCA, J. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. **Saber & Educar**, n. 29, jan. 2021.

WEIZENMANN, L, S.; PEZZI, F, A, S.; ZANON, R, B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia escolar e Educacional**, v.24, 2020.

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