

REVISTA
DESAFIOS

ISSN: 2359-3652

V.11, n.4, JUNHO/2024 – DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_11

**PROCESSOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS
PROFISSIONAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

*EDUCATIONAL PROCESS AND PROFESSIONAL EXPERIENCES
IN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PHYSICAL
EDUCATION FIELD: TENSIONS, CHALLENGES AND
POSSIBILITIES*

*PROCESOS DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS PROFESIONALES
EN PRÁCTICAS CURRICULARES TUTELADAS EN EL ÁMBITO DE
LA EDUCACIÓN FÍSICA: TENSIONES, RETOS Y POSIBILIDADES*

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Doutor em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista – Unesp. Professor Doutor, Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada - DEAFA, Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: rufinolg@unicamp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Samuel de Souza Neto

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo – USP. Professor Livre Docente do Departamento de Educação, Instituto de Biociências – IB, Universidade Estadual Paulista – Unesp Rio Claro – SP. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Artigo recebido em: 13/02/2024 aprovado em 20/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Rufino, L.G.B. & Souza Neto, S. PROCESSOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, 11(4), 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_11

RESUMO:

O presente estudo objetivou analisar os principais desafios e possibilidades advindos dos processos formativos relacionados aos estágios curriculares supervisionados à luz de entrevistas conduzidas por meio da trajetória de vida com professores de Educação Física escolar participantes de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Participaram desse processo seis docentes vinculados ao ensino público do Estado de São Paulo, sendo quatro mulheres e dois homens. Após transcritas, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, resultando em duas categorias: “Desafios acerca dos processos de estágio: falta de compreensão, práticas pouco assertivas e pouca relação entre universidade e escola”; e “Possibilidades de desenvolvimento da formação: estágio curricular como campo de conhecimento e desenvolvimento de experiências e práticas significativas”. Com base nos achados analisados no estudo, é possível concluir que os professores relataram tanto experiências de pouca assertividade e algumas dificuldades nesse itinerário, quanto elencaram possibilidades de valorização do estágio como processo formativo. Tais postulados, à luz dos dados e da literatura, permitem inferir que o estágio é um campo de conhecimento crucial da formação, gerando tensões e impactos significativos nas crenças e representações sobre o que é ser um profissional, pois se forma para uma profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Formação de Professores; Educação Física Escolar.

ABSTRACT:

The present study aimed to analyze the main challenges and possibilities arising from the educational processes related to supervised curricular internships in the light of interviews conducted through the life trajectories of school Physical Education teachers participating in a teaching education and professional development process. Six teachers linked to public education in the State of São Paulo participated in this process, four women and two men. After being transcribed, the interviews were subjected to content analysis, resulting in two categories: "Challenges regarding internship processes: lack of understanding, less assertive practices and little relationship between university and school"; and "Possibilities for developing training: curricular internship as a field of knowledge and development of significant experiences and practices". Based on the findings analyzed in the study, it is possible to conclude that teachers reported both experiences of little assertiveness, as well as some difficulties, and also listed possibilities for valuing the internship as a training process. Such postulates, in the light of data and literature, allow us to infer that the internship is a crucial field of knowledge in teacher education, generating tensions and significant impacts on beliefs and representations about what it means to be a professional, because we practice for a profession.

KEYWORDS: *Supervised Internship; Teacher Education; School Physical Education.*

RESUMEN:

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los principales desafíos y posibilidades que surgen de los procesos de formación relacionados con las prácticas curriculares supervisadas a la luz de entrevistas a través de las trayectorias de vida de docentes escolares de Educación Física que participan en un proceso de formación y desarrollo profesional docente. De este proceso participaron seis docentes vinculados a la educación pública del Estado de São Paulo, cuatro mujeres y dos hombres. Luego de ser transcritas, las entrevistas fueron sometidas a análisis de contenido, resultando dos categorías: "Desafíos en los procesos de pasantía: falta de comprensión, prácticas menos asertivas y poca relación entre universidad y escuela"; y "Posibilidades de desarrollo de la formación: la pasantía curricular como campo de conocimiento y desarrollo de experiencias y prácticas significativas". Con base en los hallazgos analizados en el estudio, es posible concluir que los docentes relataron tanto experiencias de poco asertividad, como también algunas dificultades, y también enumeraron posibilidades para valorar la pasantía como un proceso de formación. Tales postulados, a la luz de los datos y la literatura, permiten inferir que la pasantía es un campo de conocimiento crucial en la formación, generando tensiones e impactos significativos en las creencias y representaciones sobre lo que significa ser profesional e porque te estás formando para una profesión.

Palabras clave: *Pasantía supervisada; Formación de profesores; Educación Física Escolar.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da formação de professores no Brasil tem passado por inúmeros questionamentos e tensões, quer relacionadas aos desafios da profissionalização do ensino (Oliveira; 2013; Tardif; 2013; Hargreaves, 2000), quer vinculado aos saberes que lhe dão sustentação (Gauthier et al., 2013; Tardif, 2012; Alves, 2007), ou ainda no que tangencia seu caráter complexo, plural, multifacetado e diversificado (Gatti et al., 2019; Nóvoa, 2019; Libâneo; Pimenta, 1999). Tais questionamentos e tensões apregoam o desinteresse pela docência (Pinto, 2014; Diniz-Pereira, 2011; Gatti; Barreto, 2009), a precariedade das condições de trabalho (Thompson, 2021) e a falta de compreensão com relação aos processos de desenvolvimento profissional (Jardilino; Sampaio, 2019; Fiorentini; Crecci, 2013; Marcelo, 2009).

Boa parte das tensões e necessidades de transformação incidem nos processos de estágio curricular supervisionado e práticas de ensino, os quais ocupam um lugar de fundamental importância dentro dos programas de formação inicial. Como ressaltam Vedovatto, Souza Neto e Benites (2023), trata-se de um momento no qual diferentes instituições (universidade e escola) e atores sociais (alunos em formação, professores de escola, formadores da universidade, etc.), são convidados a estabelecerem uma relação formal de compartilhamento e parceria, tendo em vista a formação de novos docentes.

Nóvoa (2017), ao criticar os processos de desvalorização do trabalho docente, bem como de sua formação, assinala que os estágios podem ser compreendidos como um “entre-lugar”, isto é, um território de ligação e articulação tanto entre os contextos formativos (universidade), quanto de prática profissional (escola), por meio da instituição de políticas que fomentem essa parceria (Vedovatto; Souza Neto, 2021). Nóvoa (2017, p. 1116) ainda assevera sobre a importância de se ter “um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

As atuais leis, diretrizes e normas vigentes em território brasileiro ilustram um papel de maior centralidade e reconhecimento aos estágios curriculares. Nesse sentido, os estágios podem ser compreendidos como momentos em que a prática adquire centralidade nos currículos de formação por propiciarem o engajamento de diferentes instituições e atores, pois envolvem parcerias (Brasil, 2019). Todavia, perspectivas cartoriais (cumprimento de burocracias e assinatura de documentos), práticas de pouca relação entre escola e universidade e visões ainda aplicacionistas desse processo estão, muitas vezes, enraizadas na cultura e nas práticas em diferentes contextos de formação de professores.

Especificamente no caso do estágio curricular supervisionado no campo da Educação Física, Ananias, Souza Neto e Benites (2022), ao analisarem os contextos de Brasil, Portugal e Estados Unidos, por meio de estudos de caso,

consideram que o movimento de profissionalização do ensino tem impactado a formação e os estágios curriculares. Segundo os autores, a influência das ideias de profissionalização do trabalho docente advém de perspectivas distintas, fundamentadas nos contextos nos quais são desenvolvidos e nas leis, diretrizes e orientações que regem os processos formativos de modo geral.

Em termos de produções acadêmicas sobre o estágio curricular supervisionado no campo da Educação Física, Isse e Molina Neto (2016) apontam para um número de trabalhos ainda limitado, embora seja um campo em desenvolvimento. Os autores destacam ainda uma série de desafios a exemplo das dificuldades de diálogo entre escola e universidade, incompreensões sobre o papel do professor colaborador da escola e restrições no acompanhamento de estagiários (Isse; Molina Neto, 2016).

Nesse sentido, há tensões relacionadas a falta de pesquisas no campo das políticas públicas, nas compreensões de formação e no trato didático-pedagógico realizado na interface entre escola e universidade, assim como na relação teoria-prática ao longo desse processo (Silva Júnior; Oliveira, 2018). Apesar disso, no primeiro quarto do século XXI houve um aumento no número de estudos no campo dos estágios curriculares na Educação Física relacionado a artigos, revisões da literatura, mapeamento em bancos de teses e dissertações, levantamento de trabalhos publicados em periódicos e anais de eventos (Vedovatto; Souza Neto; Benites, 2023; Souza Neto; Rufino, 2022; Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015; Souza Neto; Benites, 2013; Benites, et al., 2012).

A despeito de tais evidências e problemáticas, pouca ênfase tem sido dada ao que corresponde às trajetórias profissionais de professores em exercício ao analisarem suas práticas de formação vinculadas aos estágios curriculares supervisionados dentro do campo da Educação Física. A análise das trajetórias e histórias de vida de docentes pode ser de grande valia para o aprofundamento de compreensões que possam colaborar com análises sobre os desafios, possibilidades e sobre o impacto dos estágios ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento e prática profissional.

Assim, o presente estudo objetivou analisar os principais desafios e possibilidades advindos dos processos formativos relacionados aos estágios curriculares supervisionados à luz de entrevistas por meio da trajetória de vida com professores de Educação Física escolar participantes de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a problemática que alicerça o constructo do presente trabalho, optou-se por desenvolver uma pesquisa de campo, com viés qualitativo, tendo

como base um estudo descritivo (Thomas; Nelson; Silverman, 2011; Lüdke; André, 1986). Tal empreendimento se desenvolveu com professores de Educação Física escolar atuantes em diferentes ciclos de ensino da educação básica, participantes de um processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente (Hargreaves; O’connor, 2017; Cordingley et al., 2015; Timperley et al., 2007).

Nesse encaminhamento, participaram do presente estudo seis professores de Educação Física, sendo quatro mulheres e dois homens. A média de idade foi de 36 anos e 10 meses, e a média de tempo na docência na Educação Básica foi de 12 anos e dois meses. Os participantes atuavam em diferentes escolas e redes públicas municipais do interior do Estado de São Paulo do ensino infantil, passando pelo ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Tendo em vista os critérios de preservação da identidade, eles foram representados com o termo “Professor” e o número correspondente à ordem das entrevistas realizadas (de 1 até 6).

Cabe salientar que todos os participantes estavam envolvidos em uma atividade de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente e voluntariaram-se em participar desse processo. Tal formação envolveu diversas estratégias que fogem do escopo do presente estudo, a exemplo de relatos de práticas, gravações e análises de casos de ensino reais por meio de técnicas de autoconfrontação, entre outros. Para o presente estudo, as análises recaíram sobre entrevistas semiestruturadas realizadas ao final do processo formativo.

As entrevistas foram desenvolvidas ao final do processo formativo por meio da técnica de narrativa e trajetória de vida (Bauer; Gaskell, 2004; Soares, 1994). Trata-se de um processo que busca compreender os constituintes de parte da história de vida narrados pelos próprios participantes por meio de associações livres, procurando promover modos de captar a intersecção entre acontecimentos individuais e sociais, permitindo que os elementos do presente sejam fundidos com as evocações passadas.

As entrevistas por meio da trajetória de vida possibilitam ainda fomentar estratégias de análise da construção da identidade profissional de professores (Rufino, 2018). Além disso, tais estratégias buscam evitar formas de enviesar ou direcionar respostas que podem dirimir a fidedignidade dos dados obtidos (Demo, 1986).

Segundo Bauer e Gaskell (2004) as narrativas contribuem para que os entrevistados se lembrem dos acontecimentos que foram os constituindo enquanto pessoas ao longo de suas trajetórias, havendo menor interferência do pesquisador, pois ele não direciona ou envia os discursos dos participantes. Josso (2004), por sua vez, salienta que as narrativas baseadas nos acontecimentos ao longo da trajetória de vida revelam formas e sentidos múltiplos vinculados às existências dos sujeitos em suas singularidades e pluralidades, bem como o caráter

processual da formação, da constituição profissional e da vida como um todo, traduzindo-se em um procedimento potencialmente importante na compreensão dos projetos de vida e na constituição do imaginário da construção de si.

Em nosso caso, seguimos um roteiro semiestruturado vinculado à quatro eixos: 1) Processos de escolha do curso de graduação em Educação Física; 2) Experiências diversas ao longo da formação inicial; 3) Experiências específicas acerca dos processos de estágio curricular, práticas de ensino e relações entre o campo acadêmico (formação) e profissional (escolas); e, 4) opiniões e considerações sobre a formação e sua importância na prática profissional.

O presente estudo buscou analisar especificamente o terceiro eixo, isto é, as perspectivas sobre o estágio curricular, foco e objetivo da investigação. Outros dados advindos de outros procedimentos poderão ser analisados em outros trabalhos, por fugir ao escopo investigativo.

O tempo de entrevista de cada participante variou, tendo como média uma hora e 40 minutos de duração, aproximadamente. As entrevistas foram transcritas e os dados submetidos à Análise de Conteúdo, seguindo os direcionamentos de Bardin (1991). Primeiramente realizamos a pré-análise dos dados. Posteriormente, desenvolvemos o processo de exploração das transcrições e tratamento dos resultados por meio de sua codificação. Por fim, realizamos a etapa de inferência e interpretação, a qual culminou nas categorias depuradas. Utilizamos o Software NVIVO (versão 12.0) como dispositivo de análise e estratificação dos dados.

Todos os procedimentos éticos para pesquisas científicas foram assegurados em sua integralidade. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição de origem dos autores. Os participantes tiveram todas suas dúvidas sanadas ao longo de todo o andamento da investigação e autorizaram sua participação por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As identidades dos participantes foram preservadas, bem como os dados com possíveis características de identificação foram suprimidos da versão final do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas análises empreendidas, foi possível compreender que os professores apresentaram tanto visões que remetesse aos desafios e problemáticas sobre os estágios curriculares ao longo de seus processos de formação inicial, quanto também se remeteram com visões saudosistas, reconhecendo a importância desses momentos formativos. Assim, os dados provenientes da análise de conteúdo das entrevistas foram classificados em duas categorias, a saber: *“Desafios acerca dos processos de estágio: falta de compreensão, práticas pouco assertivas e pouca relação entre universidade e*

escola”; e “Possibilidades de desenvolvimento da formação: estágio curricular como campo de conhecimento e desenvolvimento de experiências e práticas significativas”. Cada categoria será analisada separadamente a seguir.

Desafios acerca dos processos de estágio: falta de compreensão, práticas pouco assertivas e pouca relação entre universidade e escola

As lembranças de seus processos formativos geraram sensações diversas em cada participante. Estas, por sua vez, estão envoltas em inúmeras representações que trafegam sobre questões que envolvem processos que foram vivenciados e representações que afloraram durante a conversa (entrevista) de forma espontânea, por meio de associação livre, a respeito dos cursos de graduação, entre inúmeras outras questões.

Nesse sentido, alguns participantes, em diversos momentos de suas falas, trouxeram exemplos que podem ser classificados, ora como experiências pouco proveitosas com relação aos estágios, ora como práticas que foram pouco assertivas, burocráticas ou distantes da realidade vivida na prática profissional e ora como experiências traumáticas, sobretudo com relação à falta de acompanhamento tanto na escola quanto na universidade. A literatura tem apresentado que tais problemáticas têm sido encontradas em parte substancial dos estudos produzidos sobre o tema (Silva Junior; Oliveira, 2018; Isse; Molina Neto, 2016; Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015).

Assim, alguns participantes relataram terem tido experiências pouco assertivas em seus estágios e, em alguns casos, salientaram até algumas vivências negativas oriundas desse momento de formação. Um aspecto bastante ressaltado se deu com as análises do Professor 3, Professor 4 e Professor 5, os quais indicaram que os estágios curriculares se resumiram às observações de práticas de professores já graduados, não havendo espaços para a regência com relação à condução das aulas.

Um exemplo de fala extraído desse contexto se referiu à fala da Professora 3 que, além de criticar o fato de somente ter observado aulas em seu estágio curricular, também teceu comparações com as experiências oriundas de Programas Institucionais, tais como o PIBID, destacando que esse projeto foi mais efetivo, justamente por ter permitido maior protagonismo ao longo do processo. Para ela:

O estágio na universidade que eu me formei, não sei como está agora, mas quando eu fiz, ele era... não lembro quantas horas... 90 horas, 100 horas de observação a cada semestre... 99 de observação e 1 hora aula de regência... por semestre... então eu ficava um semestre inteiro acompanhando uma professora, observando e aí, ao final, eu dava uma aula, uma aula só... claro, poderia até me envolver durante as observações, mas tudo dependia da abertura da professora da escola... e não tinha essa obrigação também... era observação e uma regência... ficava olhando as crianças, ela dando aula, tinha que fazer os relatórios e tal... era isso, e aí uma regência só, ao final das observações (...) então, claro, não posso dizer que o estágio não foi válido, aprendi

muita coisa também... observando! Porque a gente observando também aprende... mas, a proximidade mesmo, lidar com aluno, lidar com situações de ensino-aprendizagem... eu não posso dizer que eu aprendo a dar aula dando uma aula no semestre então o PIBID nisso me foi muito mais... muito mais importante... assim, contribuiu muito mais nesse sentido (P3).

A problematização assinalada por essa colaboradora não se deu apenas pelo fato da ausência de regências em sua estrutura curricular no estágio supervisionado, mas também devido a ela ter considerado a prática pedagógica dos professores que a recebeu na escola bastante deficiente, sobretudo por eles não terem uma postura ativa em suas aulas. Nesse sentido, a P3 ainda frisou:

A gente observava o que acontecia durante a aula... as crianças brincando... os meninos jogando bola, as meninas sentadas conversando, era isso. Então o que a gente poderia observar com o professor, aprender com ele, a gente acabava não aprendendo (...). Além de ser só observação, o que desestimulava a gente a observar, porque eram professores, a maioria ruim! É... do infantil, a professora era mais ou menos... quem sou eu pra julgar a professora né? Mas de não dar aula assim... por exemplo, vou pegar um do fundamental 2 que foi mais assim... ele não fazia nada, não dava aula, então o que eu poderia aprender ali com ele, observando-o dando aula eu não aprendi, porque ele não fazia nada (P3).

Embora existam inúmeros percalços dentro da conjuntura apresentada por essa participante, um dos elementos de maior destaque sobre a dificuldade entre o que se refere aos tipos de estágio (observação, regência, etc.) repousa nas incompreensões com relação aos papéis de cada agente no interior do processo. Como elemento fundamental está o fato do professor colaborador da escola muitas vezes não se enxergar como um profissional formador desta parceria (Benites; et al., 2012; Benites, 2012). Assim, as dificuldades tanto no acolhimento, quanto no acompanhamento compartilhado reverberam em problemáticas importantes de serem sanadas pelo campo formativo ao longo desse processo (Cyrino, 2016). Portanto, ainda persistem representações de estágio em que o estagiário ministra apenas uma aula (Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015).

Comparado a programas como o PIBD, cabe ressaltar que é apresentado outra estrutura, uma vez que a iniciação à docência do PIBID não é o estágio curricular, além de todos os envolvidos receberem bolsa e o proponente não seguir, necessariamente, a programação da escola. Nas experiências exitosas de estágio curricular, os papéis vinculados a Universidade e Escola são claros havendo uma evolução nesta experiência de ensino planejada (Souza Neto; Benites, 2013; Vedovatto; Souza Neto, 2021).

Outro problema relatado com relação ao estágio curricular supervisionado, foi relacionado a intervenção do professor formador da universidade, foi apresentado pela Professora 1. Essa participante indicou que pela falta de postura da professora que acompanhou e por meio dos problemas de comportamento com a turma de alunos da escola, seu grupo de estágio foi obrigado a trocar de escola durante o processo. Nesse sentido, ela salientou:

A gente teve um problema da professora não ser a efetiva da sala... ela não dominava a sala e muito menos a gente! Aí a gente teve que trocar de escola (...) porque ela não dava aula! O mais engraçado e eu não sei de onde vem... era formada na mesma universidade que a gente estava, um pouco antes de mim e ela tinha uma turma... e era final de bimestre... tinha uma quadra e um campo, ela colocou 2 e disse assim pra mim 'dá a volta, quem chegar primeiro é 10 e quem chegar em segundo é 8'... e saiu... e mandou a gente fazer... e essa era a avaliação de bimestre dela... nunca esqueço... um absurdo que eu achei disso! Quem chegar primeiro era 10 e o segundo da dupla era 8... porque vinham 2 de cada vez... e ela era formada no mesmo lugar! Dá onde veio isso? Se ela teve a mesma formação que a gente estava tendo? Ela aprendeu onde isso? E ela está na rede até hoje... então assim, não sei... depende um pouquinho da pessoa também né? (P1).

Percebe-se, por meio dos discursos apresentados, que os professores colaboradores teceram importantes análises sobre seus estágios curriculares, justamente no sentido de valorização das práticas profissionais sustentadas por meio desse processo. Assim, a maior crítica se deu por conta dos fatores que não viabilizaram uma otimização das experiências formativas advindas dos estágios. O próprio Professor 2 reforçou a ideia de haver maiores momentos destinados às práticas durante o curso de formação. Para ele: “agora, acho que talvez ah... mas tem o último ano, as práticas né... mas acho que essas questões de prática de chegar na escola, vê como é, experimentar... isso é interessante... talvez deveria ter mais isso mesmo” (P2).

Com relação a esse aspecto do estágio curricular supervisionado é possível considerar que os professores, em linhas gerais, valorizam esses momentos, desde que eles propiciem de fato um conjunto de vivências significativas. Essa mesma compreensão foi apontada por Borges (2005, p. 182) quando a autora analisa os trabalhos realizados com quatro docentes de Educação Física, concluindo que todos atribuem às experiências práticas vividas durante o curso de graduação parte importante do aprendizado da profissão, uma vez que “são essas experiências práticas que asseguram a ponte entre os conhecimentos aprendidos na universidade e o próprio ensino”.

Assim, é possível concluir que as problemáticas que envolvem o estágio curricular supervisionado na Educação Física, segundo a opinião de professores desse componente curricular, recaem justamente em questões de logística e desenvolvimento de procedimentos, como também sobre a natureza e importância desse processo. Fica evidente a necessidade de ampliação da prática ao longo dos processos formativos a partir das falas dos professores, fato que se apresenta como um importante desafio nas políticas públicas, a exemplo do que aponta a Lei 11788/2008 (conhecida com a lei do estágio) de que o estágio obrigatório é um ato educativo que exige o acompanhamento da Universidade (professor orientador) e da Escola (professor supervisor, professor colaborador).

Possibilidades de desenvolvimento da formação: estágio curricular como campo de conhecimento e desenvolvimento de experiências e práticas significativas

Podemos considerar que os relatos sobre os processos formativos vivenciados pelos professores colaboradores procuraram elucidar aspectos importantes vinculados a essa experiência de socialização secundária, considerando-a fundamental para a atuação profissional em uma diversidade de contextos possíveis. De forma mais específica, encontramos um conjunto de argumentações que ressaltaram uma série de aspectos práticos advindos dos currículos dos cursos de formação. Os principais elementos assinalados foram as aulas práticas das diversas disciplinas, os estágios curriculares e iniciativas vinculadas a programas de governo e oportunidades de aproximação com o campo profissional por processos de seleção ou de cunho particular. Neste cenário, são apontados dois recortes relacionados às experiências de formação, prática de ensino e narrativas: o estágio curricular como campo de conhecimento e prática pedagógica e o desenvolvimento de experiências práticas significativas.

(a) O estágio curricular como campo de conhecimento e prática de ensino

O estágio curricular supervisionado, estágio obrigatório, para além de ser uma experiência profissionalizante de ensino planejada, traz subjacente a ele um corpo de conhecimentos vinculados aos saberes docentes (Tardif, 2012) e dispositivos de formação (Cyrino, 2016). Portanto, esta prática de ensino, enquanto prática intencional, traz também junto a ela a reflexão teórica (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Assim, para o Professor Colaborador 2, durante a sua formação, as aulas de diferentes disciplinas foram um ponto marcante no aprender como ensinar e como trabalhar, bem como o acompanhamento:

Gostava muito das aulas... tinha toda a parte de... quando a gente fala de educação... mas tinha a parte de fisiologia, corpo, que era para estudar o corpo e a gente tinha as aulas práticas né e as disciplinas, a gente escolhia, tudo em relação voltado também aos métodos de ensino... ah, por exemplo, voleibol, 'vamos aprender voleibol' e avançar, sei lá, tem faculdade que tem 1, 2, 3... mas a ideia era aprender a como ensinar o voleibol, então métodos de ensino... então achei interessante... para cada disciplina eletiva tinha lá o conhecimento da modalidade, mas também a questão de como se trabalhar isso né... as partes práticas assim... então foi interessante, momentos que a gente teve durante a graduação de visitar escolas, aplicar alguma coisa nas escolas é interessante... então na escola infantil... depois nas práticas também de ir nas escolas e ter esse acompanhamento (P2).

Porém, o elemento de maior destaque com relação às dinâmicas práticas relacionadas aos processos de formação dentro do campo acadêmico esteve vinculado, sobretudo, aos estágios curriculares supervisionados e às práticas de ensino propostas pela universidade. Para os docentes, esse momento, integrado ao curso de graduação como um todo, representa um importante espaço de aproximação e articulação com o campo profissional. Os participantes, por meio

de suas narrativas, relataram uma série de experiências com relação a esse processo, conforme descrito pela Professora 1:

Meu estágio de educação infantil foi uma graça... teve muitas atividades com crianças pequenas, a gente fez com 4 anos... Era em trio, o mesmo trio que fez todos os estágios, tinha observação, participação e regência... aí eu lembro que foi uma graça o que a gente fez, a gente fez lá, montou aula... aí no Ensino Médio eu lembro que a professora dava muito vôlei, então a gente fez um projeto em cima disso, a gente montou uma turma de treinamento... treinamento de vôlei... e fez um festivalzinho lá, foi bem legal (P1).

De acordo com a literatura, as experiências com os estágios curriculares podem ser consideradas como elementos que apresentam certo nível de impacto na formação, ainda que tais influências sejam difíceis de serem mensuradas (Silva Júnior; Both; Oliveira, 2018; Benites et al., 2012). Como ressaltam Souza Neto e Rufino (2022), embora os estágios apresentem impactos em diversos aspectos da formação, é fundamental que sejam criados dispositivos de acompanhamento e desenvolvimento para que esses momentos possam ser mais significativos e não fiquem à mercê de circunstâncias que podem ou não acontecer, tais como a parceria efetiva entre escola e universidade e a relação entre os diferentes participantes ao longo de todo o processo.

Outro ponto interessante se remeteu à fala do Professor 2. Esse docente, por meio de suas análises, explicitou uma situação curiosa: a escola em que desenvolve seu trabalho foi a mesma em que fez estágio. Dessa forma, ele considerou que já havia um entendimento da dinâmica da escola e de alguns profissionais que lá estavam inseridos.

Bom, o meu estágio eu fiz aqui nessa escola [onde ele trabalha atualmente, local de realização da entrevista]... me formei, quando eu iniciei eu iniciei em outra escola, mas minha formação eu fiz aqui, meu estágio aqui com ensino fundamental (...) não era eu sozinho, era um grupo né, porque o estágio a gente faz em grupo, então era eu mais 2 alunos, colegas e a gente conversava bastante, trocava ideia bastante de como fazer, preparar... tinha a parte de observação e depois tinha a parte de regência também né... tinha as aulas né... então no grupo que a gente trocava ideia, bolava a atividade, analisava bem os alunos, o comportamento dos alunos... a gente ia lá e foi legal... eu gostei bastante do estágio (P2).

Nesta descrição, emerge a questão de que o estágio curricular é uma experiência de ensino profissional planejada, com uma divisão de trabalho, assim como de observação e regência, muito diálogo sobre a aula e o conhecimento dos alunos. Pode-se inferir que deveria haver uma orientação sobre como proceder no estágio, entendendo-o como algo que a própria vivência ou experiência deve ser ressignificada (Souza Neto; Benites, 2013). Enfim, trata-se de um processo de socialização profissional em que se trabalha também a socialização antecipatória vinculada às experiências escolares.

No entanto, as experiências de ensino não ficam restritas apenas ao estágio curricular e valorizam-se também os aprendizados vinculados ao PIBID, SESI e Escola Privada (sem vínculo com o estágio obrigatório).

(b) O desenvolvimento de experiências e práticas significativas

Por diferentes vieses, os participantes ressaltaram que os momentos de estágio curricular supervisionado e de práticas de ensino foram fundamentais para sua constituição como profissionais, além de permitirem a construção de saberes fundamentados em situações de atuação profissional efetiva, aproximando o campo acadêmico (formação) do campo profissional (profissão). Porém, paralelamente ao estágio curricular alguns participantes tiveram atividades remuneradas que foram associadas a aprendizagens de ensino e trabalho, tendo sido significativas para o seu desenvolvimento profissional, pois eram atividades que envolviam também a responsabilização pela tarefa proposta. Esses aspectos foram explicitados e destacados pelos Professores 3, 1, 5 e 6, razão pela qual aprofundaremos essas perspectivas, pois apresentam em parte uma relação com um tipo de estágio de responsabilização na formação de professores que é desenvolvido na França como a última etapa do estágio obrigatório (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Nesta direção, para uma participante, as experiências formativas oriundas do PIBID foram muito mais significativas, uma vez que permitiram um envolvimento com a dinâmica prática das ações docentes de modo mais efetivo. Para o Professor 3, comparando ambas as experiências (PIBID e estágio), a diferença ocorre no seguinte contexto:

Dentre as atividades do PIBID nós tínhamos que ir às escolas semanalmente, tinha uma carga horária a ser cumprida, não me recordo agora... e a gente tinha que dar aula mesmo no lugar do professor... seguindo o conteúdo programado, claro, com ele sempre junto né... a gente nunca ficava sozinha... e geralmente eram duplas de alunos e a gente tinha que dar aulas, desenvolver projetos, conteúdos, para aquelas salas daquele professor que era o nosso orientador na escola. Além de reuniões na universidade, reuniões na escola com o próprio professor... foi muito bom... para experiência assim... para a proximidade com a prática, foi muito importante, essa proximidade maior com a prática... eu atribuo muito mais ao PIBID do que ao estágio... pra mim foi muito melhor, pelo menos no formato que foi (P3).

De fato, no PIBID, as escolas se candidatam a receber estudantes, o professor da escola é selecionado e assume o compromisso de acompanhar e orientar os estudantes, bem como participar de encontros e fazer reuniões na escola. Porém, o PIBID não oferece oportunidades e bolsas para todos os estudantes, pois os seleciona, diferentemente do estágio curricular que trabalha com todos e às vezes em condições adversas, mas que não faz parte do Projeto Pedagógico da Escola, dando margem para que a recepção do estagiário na escola ocorra na forma de uma “camaradagem” (Benites, 2012).

O PIBID, como uma iniciação à docência não é o estágio curricular, mas assume para si a tarefa de introduzir o estudante na escola na forma de projetos em que o professor da universidade seleciona um dado conteúdo e vai desenvolvê-lo na escola. Desse modo, amplia as possibilidades de vinculação com a prática profissional do ensino, valorizando a docência como profissão e dando margem para se tornar uma política pública de formação. Um fomento às novas gerações para que se interessem pela docência e a compreendam dentro de suas

especificidades desde o começo da formação inicial (Gatti, 2015; Gatti et al. 2014).

Em outra experiência, a Professora 1 afirmou que durante sua graduação realizou estágio no Serviço Social da Indústria – SESI de sua região na área da atividade física e esportiva. Esse processo foi fundamental gerando grande envolvimento com as dinâmicas que se inserem na prática profissional, e a participante admitiu que perpassou inúmeras atividades, as quais foram desenvolvidas sem muita preocupação com os aspectos pedagógicos de sua formação, conforme é possível compreender no fragmento abaixo:

O que me ajudou muito a ver fora da universidade assim foi o meu estágio no SESI... porque eu acho primordial assim em relação à minha prática... fiz de tudo... Então, eu comecei no projeto de férias, tinha uma pequena remuneração e ali dentro tem que fazer de tudo! Dar aula de hidro, dar aula... não é, mas a gente dava né... estagiário dava aula, cobria férias... não na escola né, no clube... o projeto de férias a gente fazia, o ‘Super Férias’ ajudava muito, porque era muita gente e a gente tinha que dividir as atividades, então todo mundo tinha que participar... então eu acho que para minha formação, para a minha base eu acho que o SESI... se eu não tivesse tido ele eu acho que eu teria tido menos experiências. No último ano, eu fui estagiária fixa, porque aí você tem menos disciplinas né, então é mais tranquilo, dá para conciliar... mas tinha que fazer de tudo! Até a parte burocrática assim... então essa prática acabou sendo fundamental... se eu não tivesse tido isso eu acho que eu teria tido um outro tipo de formação... foi uma base muito boa pra minha formação assim como professora! (P1).

Na realidade, a Professora 1, além de ter tido uma boa experiência de estágio curricular, conforme apontado anteriormente, experimentou no SESI, na forma de um estágio extracurricular, uma espécie de “estágio de responsabilização” na qual assume uma turma sozinha (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), bem como interage com a parte burocrática da instituição.

A Professora 5 também apresentou a narração de diferentes experiências advindas da formação inicial, sobretudo em contextos externos à escola (campo do bacharelado). Para ela, as experiências desenvolvidas fora da escola, nominalmente com recreação em acampamentos e hotéis, bem como o trabalho realizado em um projeto social vinculado à uma grande empresa de sua região, foram fundamentais para sua formação e propiciaram que ela pudesse aprender muitas coisas que depois utilizaria na escola. Para ela:

No primeiro ano da faculdade tinha uns veteranos que faziam recreação em hotel... e eu fiz algumas atividades de recreação, porque me chamaram para ir em acampamento, sabe? Com criança... aí no meu primeiro ano eu trabalhava todo final de semana fazendo bico né, em hotel... ganhando uma grana... trabalhei também com tênis infantil e adulto [...] escolinha de tênis e natação, fora os projetos da faculdade que eu também me envolvia né? Mas no último ano teve um programa de uma empresa que chamava ‘Clube da Turma’ e era pra Educação Física... então as crianças ficavam na escola um período e o turno contrário conosco... então, eles tinham dentista, psicólogo, marcenaria, artes manuais, artes plásticas... daí tinha a parte de recreação né... então era esportes e recreação (P5).

Esses enxertos ilustram novamente a vinculação de processos formativos de “responsabilização” (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019) que aproximem a prática profissional da formação inicial.

Contudo, tanto nesta experiência como nas outras que foram apresentadas, apesar de sua contribuição significativa, há a falta de acompanhamento sistemático entre esses estágios não obrigatórios (remunerados). Cabe salientar que os professores que realizaram esse tipo de atividade recordam-se com apreço e valorizaram tal momento, sobretudo por meio dos recursos financeiros envolvidos e as experiências de fora das cercanias da universidade advindas. Porém, estes professores podem ensinar da mesma forma que aprenderam, não fazendo uma análise dessa prática (perspectiva de reprodução de ações). Cabe salientar que a falta de acompanhamento sistemático fora dos aspectos curriculares, pode também demonstrar formas de precarização das atividades profissionais, por envolver baixa remuneração e a intensificação de cargas de trabalho, que podem inclusive conflitar com as atividades acadêmicas. Assim, como ressaltam Souza Neto e Rufino (2022) é fundamental pensar o lugar das práticas no interior dos processos formativos, razão pela qual os autores propõem que haja uma pedagogia do estágio curricular supervisionado no campo da Educação Física, com procedimentos e diretrizes semelhantes para serem desenvolvidas em diferentes contextos.

Do grupo pesquisado, a Professora 6 foi a única que desenvolveu estágios extracurriculares dentro do contexto escolar. Essa participante sublinhou que por intermédio de um contato em comum, ela conseguiu realizar durante boa parte de sua formação um estágio em uma escola particular importante e reconhecida em seu município. Esse estágio foi fundamental em sua formação sob o seu ponto de vista, pois permitiu que ela tivesse contato com professores comprometidos com seu trabalho, facilitando que conhecesse a dinâmica e o funcionamento da escola, bem como a estrutura de uma instituição que fomentava a Educação Física escolar. Nessa perspectiva, ela afirmou:

Comecei a trabalhar fazendo estágio em escola bem no comecinho mesmo na minha graduação... por ser daqui eu consegui uma oportunidade de ser estagiária num colégio católico daqui... então eu fazia as minhas aulas e ainda era estagiária! Então eu juntava muita matéria... Tinha dia que eu estudava manhã, tarde e noite... fazia... eu fazia as coisas... também, final de semana era tudo só voltado para a faculdade... e eu consegui essas oportunidades... fiz lá o meu estágio num colégio muito bom aqui em Campinas, que foi quando eu comecei a me apaixonar mais ainda pela área... porque eu via os professores que eu trabalhava com muito gosto com o que fazia (P6).

Essa participante admitiu que esse estágio não teve envolvimento com sua graduação, sendo uma oportunidade inclusive remunerada de compreender a dinâmica e o funcionamento de uma instituição importante em sua região dentro do contexto da Educação Física escolar. Ainda sobre essa experiência, considerada fundamental em sua formação, essa participante relatou:

Sim, tive boas referências... eu tive 2 professores nesse estágio, professores da escola, muito bons! Muito atenciosos com os alunos e também comigo... pelo modo de agir, as atividades muito preparadas... porque também a escola exigia muito... particular né? Um colégio muito grande, muito famoso, um dos mais caros daqui, então o professor tinha que entregar a rotina dele uma semana antes com o que ele ia fazer, a rotina era liberada no sistema da escola e o pai acompanhava o que foi dado... então as aulas eram muito bem elaboradas, muito bem estruturadas... então assim, eu sempre

vi os professores lá, sempre procurando atividade... e nunca podia ser uma aula igual a outra (...) a gente não precisava resolver problemas e conflitos... então a aula rendia muito! Era assim, muito gostoso! (P6).

Porém, o que chama a atenção neste estágio extracurricular que ela desenvolveu são os componentes que emergem desse processo: identidade profissional clara de professores, alteridade, moralidade e afetividade na relação com os alunos e bolsistas, planejamento, rotina de trabalho, compromisso com a comunidade. Componentes estes que perpassam uma profissionalidade docente (Contreras, 2002) desejáveis na postura de um professor colaborador, mas que deixam uma lacuna na sua condição de bolsista, pois lembram uma relação de escola de ofício onde você aprende fazendo e/ou fazendo o que está prescrito.

No geral, os estágios extracurriculares, segundo os professores colaboradores, foram momentos importantes para sua constituição profissional e aproximação com o campo de atuação futuro, seja ele dentro ou fora da escola. No entanto, cabe destacar que as questões de acompanhamento, legalidade do exercício profissional, responsabilidades perante o trabalho, desenvolvimento das ações efetivas, entre outras questões, indicam que muitas vezes eles eram considerados como forma de desenvolver um trabalho sem ter o espelho do acompanhamento ou compreensões sobre quais são de fato os papéis de um estagiário nesses contextos. A compreensão do estagiário “faz tudo” que deve estar sempre preparado para atender às necessidades, inclusive com responsabilidades explícitas na condução de certas ações, caminha no sentido contrário à profissionalização do ofício docente.

Silva Júnior, Both e Oliveira (2018), ao analisarem as configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física, consideraram que as teias de interdependência e as inter-relações apresentadas entre estagiários e professores à luz das teorias de Norbert Elias, evidenciam as relações de poder existentes ao longo do desenvolvimento desses processos. Tais relações de poder devem ser um importante elemento de análise uma vez que se trata da interação de diferentes agentes oriundos de campos sociais distintos, cujos capitais encontram-se em discrepância entre si, de modo que assegurar relações respeitadas seja uma questão que não pode ser negociada ao longo desse processo.

Pelos enxertos encontrados nas falas dos participantes, fica claro tanto as relações de poder, quanto as formas com que escolas e outros ambientes de prática profissional acabam usufruindo da mão de obra de alunos de graduação como estagiários, muitos dos quais ficam sem um acompanhamento adequado, ainda que o elemento de remuneração tenha um papel preponderante. Apesar disso, cabe salientar que muitos professores relataram que tais experiências advindas desse processo foram enriquecedoras para o desenvolvimento da identidade profissional.

Nesse sentido, as experiências com aspectos práticos diversos ao longo dos processos formativos e, mais especificamente, com as questões advindas dos estágios curriculares supervisionados e as práticas de ensino demonstraram-se fundamentais para formação de professores no campo da Educação Física. Embora não sejam as únicas experiências com a prática profissional, o acompanhamento e as relações para compreender o que os participantes denominaram de “realidade da escola” é um elemento fulcral e demonstra a importância do desenvolvimento dos estágios no decorrer dos processos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades advindos dos processos formativos relacionados aos estágios curriculares supervisionados à luz de entrevistas por meio da trajetória de vida com professores de Educação Física escolar participantes de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Com base nos achados analisados no estudo é possível concluir que os professores relataram tanto experiências de pouca assertividade, bem como de algumas dificuldades, quanto também elencaram possibilidades de valorização do estágio como processo formativo. Tais postulados, à luz dos dados e da literatura, permitem inferir que o estágio é um campo de conhecimento crucial da formação, gerando impactos significativos nas crenças e representações sobre o que é ser um profissional em meio à realidade do campo escolar em suas múltiplas implicações.

Por se tratar de um estudo qualitativo, os dados advindos das narrativas dos participantes não são capazes de serem generalizados a outros contextos profissionais. Todavia, tais análises, bem como outras advindas da literatura produzida pelo tema até então, no que tange o contexto brasileiro, tem demonstrado que de um lado há ainda um conjunto muito diversificado de formas no qual os estágios são desenvolvidos no interior de cada processo formativo, a despeito das leis, normas e diretrizes que institucionaliza tais práticas em diversas instâncias. Por outro lado, há nos docentes investigados processos de recordação e saudosismo ao se lembrar de seus processos formativos e das formas de realização de estágios, o que remete à importantes elementos de significação da formação.

Os resultados encontrados também apontam caminhos para novas pesquisas no campo do estágio supervisionado e da formação de professores no ensino básico. Nesse sentido, é fundamental que o estágio seja compreendido como um campo de conhecimento no qual há intrínseca interlocução entre formação e prática profissional. Pesquisas oriundas dos estágios curriculares, nos diferentes componentes e áreas de conhecimento, devem contribuir para agregar sentidos e

significados em como tais processos têm sido desenvolvidos, quais os principais pontos nevrálgicos que precisam ser revistos e quais as experiências bem sucedidas que podem contribuir com a composição dos currículos dos cursos de formação de professores nas licenciaturas no Brasil.

Conclui-se que as sistemáticas na qual os estágios curriculares supervisionados e as práticas de ensino estão inseridas no campo da formação inicial na Educação Física são diversas, amplas e multifacetadas, gerando tensões. Embora as vivências proporcionadas podem em parte transformarem-se em experiências significativas de formação, há desafios e possibilidades que precisam ser melhores compreendidas. Urge compreender o estágio como área de conhecimento central dos processos formativos e relacionais no campo da profissão docente.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências Bibliográficas

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANANIAS, E.A.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C. A formação de professores de educação física em Portugal, EUA e Brasil sob a perspectiva da profissionalização do ensino no estágio supervisionado. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 21, p. 1-30, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador e o estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 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: MEC/CNE, 2019.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORDINGLEY, P. et al. **Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development**. Teacher Development Trust. 2015.
- CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Rio Claro, 2016.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- FIORENTINI; D. CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. A; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A. Políticas de formação de professores. In: SCARELI, G. (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.
- GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. T. Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 2, n. 2, p. 74–85, 2017.
- ISSE, S.F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**. v. 27, n. 1, p. 1-16, e2759, 2016.
- JARDILINO, J.R.L.; SAMPAIO, A.M.M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 08, n. 1, p. 7-22, 2009.

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

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

OLIVEIRA, D. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PINTO, J.M.R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 1, p. 03-12, jan./jun. 2014.

RUFINO, L.G.B. **Entre a escola e a universidade**: análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física. 2018. 795f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

SILVA JÚNIOR, A.P.D.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A.A.B.D. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2018.

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

SOARES, L.E. **O Rigor da Indisciplina**: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da educação física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p.02-22, set./dez. 2013.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa De Educação**, v.32, n.1, p.52-72, 2019.

SOUZA NETO, S.; RUFINO, L.G.B. Por uma pedagogia da formação no estágio supervisionado: Elementos para a sua compreensão na Educação Física. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 91-105, maio/ago. 2022.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 13ª ed.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

THOMPSON, G. **Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant**: synthèse. Bruxelles: L’Internationale de l’Éducation, 2021.

TIMPERLEY et al. **Teacher professional learning and development**: Best Evidence Synthesis Iteration. Auckland: New Zealand Ministry of Education, 2007.

VEDOVATTO IZA, D.F.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. Universidade e escola como locus da profissionalização do ensino e do tempo *entre-dois* no estágio supervisionado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1694-1719, set./dez. 2021.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C. Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-30, 2023.