

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LANA KAYNE PEREIRA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A
PROFESSOR/A SUPERVISOR/A NA RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Lana Kayne Pereira Silva

3. Título do trabalho

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A PROFESSOR/A SUPERVISOR/A NA RELAÇÃO
FORMATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **LANA KAYNE PERERIA SILVA, Discente**, em 30/03/2021, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aneleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2021, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1973379** e o código CRC **B76786BA**.

LANA KAYNE PEREIRA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A
PROFESSOR/A SUPERVISOR/A NA RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador (a): Dr^a. Anegleyce Teodoro Rodrigues

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Lana Kayne Pereira

Estágio supervisionado em Educação Física e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola [manuscrito] / Lana Kayne Pereira Silva. - 2021.

CLVII, 157 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Aneleyce Teodoro Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Professor/a supervisor/a. 2. Estágio supervisionado. 3. Parceria entre universidade e escola. 4. Educação Física. 5. Trabalho. I. Rodrigues, Aneleyce Teodoro, orient. II. Título.

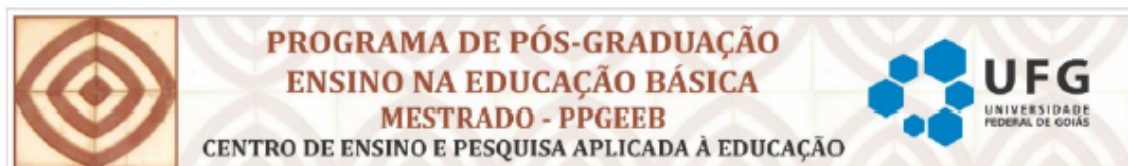
CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos nove dias do mês de fevereiro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A PROFESSOR/A SUPERVISOR/A NA RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, e do Produto Educacional intitulados: **Estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a da escola básica**, pelo(a) discente **Lana Kayne Pereira Silva**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG) -membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Alcir Horácio Da Silva, Diretor, em 09/02/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Cruvinel Pimentel, Professor do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Valdeniza Maria Lopes Da Barra, Professora do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Anegleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1861037 e o código CRC B766C2C9.

Referência: Processo nº 23070.007148/2021-80

SEI nº 1861037

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força e perseverança para concluir mais esta etapa da minha vida profissional.

Agradeço a minha mãe, Maria Aparecida, uma mulher guerreira que criou seus cinco filhos com muita labuta e esperança, a quem me ensinou a nunca desistir diante das dificuldades e sempre fez o possível para me ver alçar voos mais altos. Ao meu pai, em memória, que estaria muito orgulhoso de toda a minha trajetória. Agradeço também a família e amigos por todo incentivo e compreensão pelos momentos de ausência. Especialmente meus irmãos Gracilene, Edilene, Jhon e Júlia.

Ao meu esposo, Samuel Wiliam, professor e inquietador, quem esteve do meu lado nos momentos mais árduos desta missão, que viu minhas dificuldades de perto e sempre me fez enxergar as minhas potencialidades.

Agradeço também à banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Sissília Vilarinho e Prof^a. Dr^a. Valdeniza Barra, duas mulheres e pesquisadoras sensíveis que souberam apontar possíveis caminhos com tanta maestria e que aceitaram prontamente a estar na banca de defesa final, juntamente com os professores Dr^a. Fernanda Pimentel Cruvinel e Dr. Alcir Horácio da Silva, aos quais também deixo a minha admiração e agradecimento.

Sou grata especialmente a orientadora Prof^a. Dr^a. Anegleyce Teodoro Rodrigues que mesmo em meio sua licença para o pós-doutorado e problemas de saúde, aceitou me orientar e me deu novas possibilidades de conhecimento. Obrigada pelas palavras sempre acolhedoras, esperançosas e cheias de (re)significados.

Gratidão aos colegas de mestrado do PPGGEB/CEPAE/UFG, Raquel, Jean, Fernando, Renata, Cleydon, Rony, Michele e Warlete, por compartilharem um pedacinho dessa jornada comigo e torná-la um pouco mais leve.

Por fim, agradeço ao público destinado a esta pesquisa (professores/as de Educação Física que recebem o estágio supervisionado, professores/as orientadores, gestores/as das escolas e também aos estagiários/as, futuros/as professores/as), que propiciam saberes e espaços para a formação da profissão docente e aos quais possibilitaram novas perspectivas e conclusões para esta pesquisa.

SILVA, Lana Kayne Pereira. **Estágio supervisionado em Educação Física e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola.** 2021. 157p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Essa pesquisa exploratória tem como problema central: qual a participação, as percepções, os limites, os desafios e as possibilidades relacionados ao professor/a supervisor/a (PS) – aquele que recebe o estágio na escola – na relação formativa entre universidade e escola? Para isto, tivemos como objetivo geral: compreender e analisar a participação do PS no processo de formação inicial em EF no campo de estágio. Com isto, tivemos como objetivos específicos: Localizar o estágio, identificando como o professor supervisor participa e se insere na relação formativa entre universidade e escola; Realizar uma pesquisa documental sobre a atuação do professor supervisor no contexto do no estágio nas leis, pareceres e resoluções da formação de professores no Brasil e estágio supervisionado obrigatório (1969 a 2019), da UFG e FEFD/UFG (desde sua criação em 1989) e SME e Escolas de Goiânia-GO (todos que encontramos); Identificar e analisar a compreensão dos sujeitos pesquisados sobre a atuação do professor supervisor da escola básica; Apresentar contribuições, orientações e sugestões para a participação e atuação dos/as professores da escola no estágio através da elaboração do produto educacional em formato de vídeo intitulado “Estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a da escola básica”, postado na plataforma do *youtube*. Para isto, realizamos questionários com perguntas abertas e fechadas com os diferentes sujeitos da pesquisa (professor da escola, professor da universidade e gestores), pesquisa documental e análise de conteúdo, cruzando as respostas dos três públicos pesquisados para obter categorias de análise. Como resultados identificamos que o/a professor/a da escola que recebe o estágio e também a escola-campo, necessitam sair da condição de concedente para atuar diretamente na formação dos estagiários, bem como, verificou-se nesse processo que é preciso atuação ativa, conscientização, valorização e reconhecimento do trabalho com a supervisão.

Palavras-Chave: Professor/a Supervisor/a. Estágio Supervisionado. Parceria entre Universidade e Escola. Educação Física. Trabalho.

SILVA, Lana Kayne Pereira. **Supervised internship in Physical Education and the supervising teacher in the formative relationship between university and school.** 2021. 157p. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This exploratory research has as its central problem: what is the participation, perceptions, limits, challenges and possibilities related to the teacher supervisor (PS) - the one who receives the internship at school - in the formative relationship between university and school? For this, we had as a general objective: to understand and analyze the participation of the PS in the process of initial training in PE in the internship field. With this, we had as specific objectives: Locate the internship, identifying how the supervising professor participates and inserts in the formative relationship between university and school; Conduct a documentary research on the role of the supervising teacher in the context of the internship in laws, opinions and resolutions of teacher training in Brazil and mandatory supervised internship (1969 to 2019), from UFG and FEFD/UFG (since its creation in 1989) and SME and Schools of Goiânia-GO (all we found); Identify and analyze the understanding of the researched subjects about the role of the supervising teacher of the basic school; Present contributions, guidelines and suggestions for the participation and performance of the school teachers in the internship through the elaboration of the educational product in video format entitled "Supervised internship and the teacher supervisor of the basic school", posted on youtube platform. For this, we conducted questionnaires with open and closed questions with the different research subjects (school teacher, university professor and managers), documentary research and content analysis, crossing the responses of the three audiences surveyed to obtain analysis categories. As results we identified that the teacher of the school that receives the internship and also the school-field, need to leave the condition of grantor to act directly in the training of the interns, as well, it was verified in this process that it is necessary to act actively , awareness, appreciation and recognition of supervisory work.

Key-words: Teacher Supervisor. Supervised internship. Partnership between University and School. Physical Education. Job.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos ligados à formação dos/as PSs.....	24
Tabela 2 - Atuação profissional dos/as PSs.....	25
Tabela 3 - Aspectos ligados à formação e atuação profissional dos/as POs	26
Tabela 4 - Aspectos ligados à formação e atuação profissional das GEs.....	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Processo de formação dos/as PSs.....	25
Gráfico 2 - Oportunidades de diálogos entre a universidade e a escola sobre estágio (PSs) ...	83
Gráfico 3 - Oportunidades de diálogos entre a universidade e a escola sobre estágio (GEs) ..	83
Gráfico 4 - Relação entre gestão da escola e estágio da FEFD (GEs).....	84
Gráfico 5 - Relação entre professor orientador, professor supervisor e estagiário (GEs)	86
Gráfico 6 - Percepção das gestoras sobre o/a professor/a da escola ao receber estagiários	87
Gráfico 7 - Recepção dos/as estagiários (PSs)	87
Gráfico 8 - Papel do/a professor/a supervisor/a em relação ao estágio (PSs)	88
Gráfico 9 - Contribuição do estágio com a prática pedagógica do/a professor/a da escola (PSs)	89
Gráfico 10 - Oportunidades que o estágio representa (PSs).....	90
Gráfico 11 - Oportunidades que o estágio representa (GEs).....	91
Gráfico 12 - Formas de integração entre universidade e escola (POs).....	92
Gráfico 13 - Devolutiva do estágio para a escola (GEs)	93
Gráfico 14 - Devolutiva do estágio para a escola (POs).....	94
Gráfico 15 - Contrapartida da universidade para a escola (POs)	95
Gráfico 16 - Orientação e acompanhamento dos/as estagiários/as (POs)	96
Gráfico 17 - O trabalho realizado pelo/a professor/a supervisor/a em relação ao estágio (POs)	98
Gráfico 18 - Principais dificuldades e limites no desenvolvimento do estágio no campo (POs)	99
Gráfico 19 - Contrapartida da universidade para a escola (GEs)	101
Gráfico 20 - Contrapartida da universidade para a escola (PSs)	101
Gráfico 21 - Medidas de natureza política que poderiam ajudar no reconhecimento institucional do estágio (POs).....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada á Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Educação Física

ES – Estágio Supervisionado

FE – Faculdade de Educação

FEFD – Faculdade de Educação Física e Dança

GE – Gestor/a

GEs – Gestores/as

GO – Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PO – Professor/a Orientador/a

POs – Professores/as Orientadores/as

PPC – Projeto Político de Curso

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPa –Proposta Político-Pedagógica para a Infância e Adolescência da RME de Goiânia

PPPs – Projetos Político-pedagógico

PS – Professor/a Supervisor/a

PPs – Professores/as Supervisores/as

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

Introdução	16
1 Delineamento da pesquisa e percurso metodológico	20
1.1 Procedimentos metodológicos	20
1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	23
1.3 Produto educacional e subprodutos	28
2 O estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola	31
2.1 Concepções de estágio supervisionado	31
2.1.1 <i>O dilema entre teoria e prática</i>	35
2.1.2 <i>A perspectiva da pesquisa</i>	39
2.2 O estágio supervisionado na formação inicial de professores/as: uma relação de partilha entre Universidade e Escola.....	42
2.2.1 <i>Aspectos legais do estágio supervisionado e o papel do/a professor/a supervisor/a</i>	42
2.2.2 <i>O/A professor/a supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola</i>	54
3 A formação de professores de Educação Física e a lógica do estágio supervisionado da FEFD/UFG nas escolas da SME/Goiânia-GO	63
3.1 Educação Física em foco: criação do curso de Licenciatura da FEFD/UFG.....	63
3.2 O estágio supervisionado do curso	72
3.3 A SME e as escolas-campo de estágio.....	75
3.4 A busca de indícios de parceria	78
4 O estágio supervisionado na perspectiva do/as pesquisados/as	82
4.1 Características da relação entre professores/as supervisoras/as e o estágio supervisionado da FEFD	82
4.2 As finalidades e ações dos/as professores/as supervisores/as no contexto da pesquisa	89
4.3 Limites e desafios do estágio frente às possibilidades de supervisão dos/as professores/as da escola	96
Considerações Finais	105
Referências	110
Anexos	116
Anexo 1 – Certificação da palestra: A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física: estudo da parceria entre a rede municipal de educação de Goiânia-GO e o estágio supervisionado da FEFD	116
Anexo 2 – Folder do debate ao vivo: Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e universidade	117
Anexo 3 – Certificação do debate ao vivo: Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e universidade	118
Apêndices	119

Apêndice 1 - Questionário para gestores das escolas campo de estágio do curso de licenciatura de Educação Física da UFG/regional Goiânia	119
Apêndice 2 - Questionário para professores supervisores de estágio	123
Apêndice 3 - Questionário para professores orientadores de estágio do curso de licenciatura de Educação Física da UFG/regional Goiânia	129
Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
Apêndice 5 – Produto Educacional: Sugestões e orientações para a participação do/a professor/a supervisor/a na formação de estagiários	140

Introdução

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que aborda o estágio curricular obrigatório da FEFD/UFG e a parceria entre a universidade e escola. Tal projeto está sob a coordenação da prof^a. Dr^a. Anegleyce Teodoro Rodrigues (minha orientadora) a qual investiga as características da parceria entre universidade e escola e sua relação com o projeto de formação de professores em Educação Física do curso da UFG, Regional Goiânia, tendo como campo de pesquisa o CEPAE¹. Para isso, tem como eixos de análise:

Princípios, finalidades e perspectivas teóricas da política de estágio do curso e sua relação com o projeto de formação de professores da instituição; Tipo de convênio institucional entre Universidade e Escola; Características, limites e possibilidades do projeto de estágio da instituição; Atribuições, atividades e práticas da coordenação de estágio, professor orientador, professor supervisor e do estagiário; Ações e projetos de parceria ou colaboração entre o curso de EF e as escolas campo de estágio e Condições materiais de orientação e realização do estágio. (RODRIGUES, 2019, p. 4).

Esta pesquisa em nível de mestrado parte de um interesse mútuo, uma vez que meu percurso como graduanda também me fez perceber alguns limites nesta relação (universidade e escola). Nas experiências de estágios supervisionados as quais vivenciei ou pude ter contato na formação como professora de Educação Física, o(a) professor(a) regente na escola básica sempre esteve aquém do processo formativo desenvolvido. Então, qual seria o motivo deste distanciamento desses professores da escola? Por que não participaram ativamente neste processo de formação inicial? A partir de indícios da pesquisa (referencial teórico e dados analisados), pudemos levantar algumas considerações sobre essa questão e contribuir com a importância da participação do professor supervisor de estágio (aquele que recebe os estagiários na escola) na formação de futuros professores, já anunciada previamente nas leituras realizadas.

¹ “O CEPAE/UFG é uma unidade específica da Universidade Federal de Goiás, que desenvolve a Educação Básica, conforme o estatuto da UFG. Atende aos ensinos infantis, fundamental (séries iniciais e finais) e médio e a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica). É campo de estágio preferencial para alunos das licenciaturas e outros cursos da UFG. O CEPAE não é uma escola comum, pois, além de desenvolver todas as atividades envolvendo o ensino, pesquisa e extensão, é um campo onde se realizam os estágios curriculares dos vários cursos de licenciaturas da UFG (RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 32/2014).” (SILVA, 2018, p. 16).

Nesse sentido, levantamos a problemática central desta pesquisa: Qual a participação, percepções, limites, desafios e possibilidades relacionados ao/a professora supervisora (PS) na relação formativa entre Universidade e Escola? Ressaltamos que os estágios supervisionados da Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG perpassam por vários campos: estaduais, municipais e federais. Optou-se pela escolha das escolas municipais da SME, pois no momento da pesquisa, os estágios perpassavam-se somente no CEPAE (campo de investigação de minha orientadora) e RME de Goiânia-GO.

A especificidade dessa pesquisa vai ao encontro da atuação, inserção e participação dos/as professores/as de Educação Física das escolas municipais de Goiânia-GO que recebem o estágio do curso pesquisado, aos quais chamaremos de PSs. Para isso, contamos também com a participação dos/as professores/as orientadores/as (POs), aqueles/as que acompanham, orientam e avaliam o estagiário por intermédio da universidade para responder questões sobre as relações, participações e inserção do PS na formação inicial de futuros professores. Também convidamos os/as Gestores/as (GEs) das escolas pesquisadas com a mesma finalidade. Para análise, cruzamos as respostas dos diferentes públicos pesquisados a fim de entender as percepções sobre o objeto de forma mais completa.

Diante desta demanda, tivemos como objetivo geral: descrever e analisar a participação do PS no processo de formação inicial docente em Educação Física a partir da relação que se estabelece entre a FEFD/UFG e as escolas da SME de Goiânia-Go via estágio supervisionado.

Neste sentido, os objetivos específicos foram:

- a) Localizar o estágio supervisionado, identificando como o professor supervisor participa e se insere na relação formativa entre universidade e escola;
- b) Compreender como a atuação do PS da escola básica está amparado legalmente na legislação brasileira, da educação física, da universidade e da escola campo;
- c) Identificar e analisar a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de formação do estágio supervisionado, sobre a atuação do professor supervisor da escola básica
- d) Apresentar contribuições, orientações e sugestões para a participação e atuação do/a PS no processo de formação de futuros professores através do estágio, com a elaboração do produto educacional em formato de vídeo intitulado “Estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a da escola básica”, postado na plataforma do *youtube*.

O campo de estágio e suas respectivas atividades são essenciais para a formação inicial, tendo em vista que o ES é uma área do conhecimento em que o futuro professor se familiarizará com seu campo de atuação, constituirá os ensejos de sua profissão e da identidade docente. O estágio, componente curricular obrigatório nas licenciaturas, só se realiza com a “concessão” da escola e trabalho do professor da escola, portanto, a relação entre as instituições através do estágio é imprescindível e legítima.

Moura (1999) e Pimenta e Lima (2017) defendem a parceria entre as duas instituições, considerando-as como lócus formativo da profissão docente. Segundo Benites, Sarti, Souza Neto (2015) o estágio supervisionado deve valorizar o professor da escola como agente ativo na formação dos estagiários, tendo em vista que “a formação dos docentes é uma responsabilidade coletiva de toda a profissão docente, assim como das autoridades escolares: estabelecimentos, comissões escolares, etc.” (TARDIF apud CYRINO e SOUSA NETO, 2017, p. 665), por isso a necessidade de um “acompanhamento partilhado”.

Neste sentido, esta pesquisa busca trazer contribuições e elementos para que a escola possa participar ativamente do processo de formação de futuros professores de Educação Física pelo estágio curricular obrigatório e ao mesmo tempo, para que a universidade possa fortalecer esta relação.

Tendo o exposto como ponto de partida, tivemos a explanação da temática, da literatura estudada, dos documentos e dados analisados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “**Delineamento da Pesquisa e Percorso Metodológico**”, buscamos aproximar, fundamentar e justificar as escolhas e os caminhos metodológicos delimitados para a investigação do objeto neste capítulo. Também trazemos os perfis dos sujeitos pesquisados.

O Capítulo 2 – **O estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola** – busca situar o estágio supervisionado diante das diferentes concepções e do marco legal, mostra suas influências nos campos de formação e atuação docente, ressalta a importância do professor supervisor, principal sujeito de investigação desta pesquisa.

O terceiro capítulo, “**A formação de professores de Educação Física e a lógica do estágio supervisionado da FEFD/UFG nas escolas da SME/Goiânia-GO**”, faz uma contextualização da profissão docente em EF, na Educação Básica. Apresenta as concepções e características do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em EF da FEFD/UFG e sua

relação com a concepção de estágio. Com base nos documentos analisados da SME e das escolas, buscamos identificar referências sobre as atribuições do professor da escola que atua na supervisão do estágio supervisionado.

O quarto capítulo intitula-se, “**O estágio supervisionado na perspectiva do/as pesquisados/as**”, apresenta as análises das respostas dos questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa. Os questionários abordaram diferentes assuntos, então, não utilizamos todas as respostas concedidas, apenas as que se direcionavam à problemática e objetivos iniciais. Para isso, reunimos as respostas dos diferentes sujeitos em categorias: “*Características da relação entre professores/as supervisoras/as e o estágio supervisionado da FEFD*”; “*As finalidades e ações dos/as professores/as supervisores/as no contexto da pesquisa*” e “*Limites e desafios do estágio frente às possibilidades de supervisão dos/as professores/as da escola*”. Encontramos duas questões latentes às quais se encaminham nas considerações finais: o protagonismo do estagiário na escola e a precarização e desvalorização do trabalho do professor da escola diante o estágio supervisionado.

Dessa forma, esperamos que esta pesquisa contribua com reflexões sobre a relevância e participação do/a professor/a da escola como supervisor de estágio e que venha motivar e despertar o debate sobre a temática.

1 Delineamento da pesquisa e percurso metodológico

Esse capítulo tem como objetivo apresentar as premissas contextuais da pesquisa, os aspectos metodológicos imbricados em seu desenvolvimento e a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos

A realidade humana está em constante movimento em função de seu processo histórico marcado pela contradição, transição e transformação. A apreensão dessa realidade se perfaz abarcando a totalidade das coisas e a relação que estas estabelecem com as partes. Nesse sentido, as sínteses dessa pesquisa tratam de conceitos e resultados de uma investigação e sistematização mutável que parte de condicionantes sociais e culturais.

Entender a docência e seu processo formativo perpassa por condições concretas e múltiplas determinações, abarcando possibilidades e desafios que se manifestam na realidade que compõe a sua prática social. Busca-se nesta pesquisa a inter-relação entre a totalidade que abarca o universo do estágio supervisionado, especificamente na Educação Física e particularmente em uma universidade pública federal, além disso, analisa-se os elementos estruturantes de sua constituição a partir de questões sociais, políticas, econômicas, culturais e científicas para entender a relação entre ser humano e natureza, entre trabalhador (professor) e ambiente a ser transformado (escola), entre pensamento e ação, entre teoria e prática de forma unitária e indissociável.

Entendendo o processo de apreensão da realidade, é possível dizer que trabalhamos com a interlocução entre qualidade e quantidade. De acordo com Gramsci (2004, p. 163), a humanidade “[...] é algo mais do que a mera soma dos seus componentes individuais”, assim a construção da síntese da relação que o sujeito estabelece com o objeto está submetida a características que vão além da aparência dos fenômenos,

[...] isto significa que a lei ou o princípio que explica o desenvolvimento da sociedade não pode ser uma lei física, já que nunca na física se sai da esfera da quantidade, a não ser por metáfora. Todavia, na filosofia da práxis, a qualidade está sempre ligada à quantidade; aliás, talvez resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda. (GRAMSCI, 2004, p. 164).

A pesquisa exploratória tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2010, p. 27). Esse tipo de pesquisa proporciona um panorama geral de determinada questão.

Para compreender o papel do professor supervisor da escola básica no estágio supervisionado na escola-campo, utilizamos de diferentes técnicas e instrumentos de investigação, tais como: pesquisa documental e pesquisa de campo com aplicação de questionários.

Os documentos pesquisados e analisados são as leis, resoluções e pareceres da formação de professores e estágio supervisionado no Brasil (1969 a 2019), na FEFD/UFG (desde sua criação em 1989) e na SME e Escolas de Goiânia-GO (todos que encontramos sobre o objeto pesquisado).

Os questionários com questões abertas e fechadas² foram aplicados com Professores Orientadores (POs) de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG; professores de Educação Física regentes e supervisores no campo escolar que recebiam o estágio obrigatório (PSs) e gestores das escolas selecionadas.

A escolha da FEFD/UFG ocorreu pelo fato da referida unidade, desde seu período de criação, ser um ponto de resistência, de contradição e de movimento da realidade frente aos modelos hegemônicos impostos pelo sistema econômico vigente. O PPC de Licenciatura em Educação Física (FEFD, 2014) defende a busca da construção de ações concretas na realidade, a relação entre a parte e o todo, entre a complexidade e a singularidade, além de projetar na sua formação a emancipação e o vir-a-ser dos sujeitos, tendo a escola como locus privilegiado da formação de professores. A partir desses pressupostos, o projeto pedagógico afirma a necessidade de apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais para atuar e transformar a realidade escolar, marcada pelos interesses de grandes conglomerados

² Os questionários utilizados foram adaptados dos questionários utilizados na pesquisa realizada pelo Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da FE/UFG, que se iniciou em 2014 pela coordenação da Dr^a. Dalva Eterna G. Rosa e Dr^a. Valdeniza Maria L. da Barra e se estende até os dias atuais. Para maiores informações acessar o site <https://nufop.fe.ufg.br/>.

nacionais/internacionais capitalistas. Além disso, trata-se de um curso consolidado no campo da Educação Física.

Além da já referida escolha do estágio supervisionado da FEFD/UFG, o critério de escolha quanto aos campos de estágio levou em consideração que os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG perpassavam por várias escolas de redes municipais, estaduais e federal. Foram selecionados os campos que tinham tido experiência com o ES do curso e faculdade em questão em 2018/2, no semestre anterior à submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG, no dia 22 de fevereiro de 2019, aprovado pelo parecer nº. 3.223.027 no dia 26 de março de 2019. Contamos com o total de quatro (4) escolas municipais em Goiânia-GO, as quais permitiram o estudo mais sistemático junto à SME.

Quanto aos professores selecionados, levou-se em consideração o contato e o desenvolvimento do ES, segundo semestre, de 2018 (agosto à dezembro): seis (6) professores da FEFD/UFG na condição de orientadores de estágio nos campos selecionados, dos quais somente quatro (4) puderam participaram da pesquisa, e seis (6) professores de Educação Física regentes nos campos de estágios selecionados que receberam estagiários em 2018/2.

Os critérios para selecionar os gestores foram: ter tido contato na função de coordenador (a) ou diretor (a) que recebeu o ES do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG em campo em 2018/2, um (1) para cada campo selecionado. No total, quatro (4) gestores foram convidados e participaram da pesquisa.

Com a aprovação da pesquisa pelo CEP, ocorreram as aplicações dos questionários para os sujeitos participantes (abril a junho de 2019). Sobre os PPPs solicitados, somente três (3) escolas concederam a tempo de apreciação.

Paralelo ao desenvolvimento da pesquisa, buscou-se os documentos necessários para apreciação e análise, relacionando sempre a figura do PS na relação formativa entre universidade e escola, entre FEFD/UFG e escolas campos de estágios (RME de Goiânia-GO). Juntamente a esse processo, revisitou-se a literatura pertinente aos objetivos e delineamento da pesquisa para aprofundamento teórico no trato com o conhecimento científico.

Utilizamos da técnica de análise de conteúdo, que segundo Franco (2008), tem como ponto de partida a mensagem e o que está implícito nela, podendo esta ser falada ou escrita, pode ser gestual, em forma de imagens, textos/documentos, entre outras fontes. Na análise de conteúdo, não basta apenas descrever, tem que apresentar relevância teórica e crítica da

realidade. Para ser coerente na análise dessas mensagens, Bardin (2006) aponta categorias explicativas do fenômeno investigado a partir de três aspectos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesse sentido, a análise de conteúdo permite a codificação de informações por meio de um recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação/agregação (escolha das categorias), para chegar à representatividade do conteúdo entre indicadores e aproximações com as respostas obtidas e as informações documentais relevantes.

1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa consistem em:

a) Professor Supervisor (PS): professores da rede básica de educação do município de Goiânia, lotados nos campos que estabelecem parceria com o estágio do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG. Foram selecionados seis professores na condição supracitada, onde cada um destes respondeu um questionário. Usaremos o seguinte tratamento: PS1, PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6.

b) Professor Orientador (PO): os professores aqui analisados foram aqueles que orientaram os estágios obrigatórios da FEFD/UFG em escolas municipais de Goiânia-GO. Dentre estes, identificamos quatro professores que se encaixavam no perfil, sendo referidos aqui como PO1, PO2, PO3 e PO4.

c) Gestor (GE): aqui relacionamos os gestores das escolas municipais, campos de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG, selecionados um por escola, podendo este ser coordenador (a) ou diretor (a). Como identificamos quatro escolas no período supracitado, contamos com o total de quatro gestores, considerados na pesquisa como GE1, GE2, GE3 e GE4.

a) *Professor Supervisor (PS)*:

Sobre o perfil dos PSs, constatamos que a metade deles tem idade entre 30 e 39 anos. Sendo a maioria do sexo feminino (4) e minoria masculino (2).

Na tabela a seguir, podemos constatar alguns dados que identificam aspectos referentes à formação desse pessoal:

Tabela 1 - Aspectos ligados à formação dos PSs

Professor Supervisor	Nível de escolaridade	Tempo do nível de escolaridade	Tipo de formação	Titulação
PS1	Ensino Superior – Licenciatura	Mais de 20 anos	Pública Estadual	Especialização
PS2	Ensino Superior – Licenciatura	De 10 a 20 anos	Pública Federal	Especialização
PS3	Ensino Superior – Licenciatura	De 5 a 10 anos	Pública Federal	Especialização
PS4	Ensino Superior – Licenciatura	De 10 a 20 anos	Pública Estadual	Especialização
PS5	Ensino Superior – Licenciatura	De 10 a 20 anos	Pública Federal	Especialização
PS6	Ensino Superior – Licenciatura	De 5 a 10 anos	Pública Federal	Não respondeu

Fonte: Dados fornecidos à autora (2019).

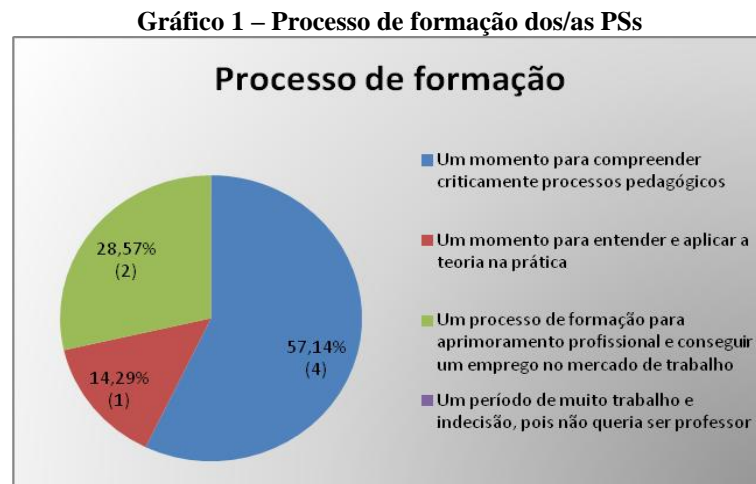
Ao serem perguntados sobre o nível de escolaridade, 100% dos PSs responderam que têm curso superior em EF (licenciatura). Além disso, 50% dos professores possuem esse nível de escolaridade de 10 anos a 20 anos. Tendo também dois professores que terminaram o curso superior entre 5 e 10 anos e um que se formou há mais de 20 anos.

São professores que se formaram em instituições superiores públicas, sendo que 66,67% destes tiveram sua graduação realizada em federais e 33,33% em estaduais. São formados em: a) faculdade, escola superior, instituto e b) universidade. Além disso, todos os PSs obtiveram seu curso superior de forma presencial.

Em relação à formação continuada e qualificação dos PSs, constatou-se que dos que responderam, todos tem especialização (mínimo de 360 horas).

Sobre o processo formativo desses professores, procurou-se ressaltar a frequência que as respostas se apresentavam. Diante disso, vimos que o momento formativo dos professores, com maior representatividade (57,14%), refere-se a um *momento para compreender criticamente os processos pedagógicos*. Aparece também, com 28,57% das respostas assinaladas, a formação como um *momento de formação para aprimoramento profissional e*

conseguir um emprego no mercado de trabalho. E 14,29% das respostas equivalem a um momento para entender e aplicar a teoria na prática.



Fonte: Dados fornecidos à autora (2019).

Em relação à formação continuada e qualificação dos PSs, constatou-se que dos que responderam, todos tem especialização (mínimo de 360 horas).

Tabela 2 - Atuação profissional dos/as PSs

Professor Supervisor	Tempo que atua na educação	Etapa/Modalidade em que é professor	Carga horária	Tempo como supervisor de estágio
PS1	De 16 a 20 anos	Educação Infantil	60 horas	De 1 a 5 anos
PS2	Mais de 20 anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30 horas	De 1 a 5 anos
PS3	De 1 a 5 anos	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30 horas	Menos de 1 ano
PS4	De 16 a 20 anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30 horas	De 1 a 5 anos
PS5	De 16 a 20 anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60 horas	De 1 a 5 anos
PS6	De 1 a 5 anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30 horas	De 1 a 5 anos

Fonte: Dados fornecidos à autora (2019).

Os professores da RME de Goiânia participantes da pesquisa atuam profissionalmente na educação entre 16 e 20 anos (50%), de 1 a 5 anos (33,33%) e há mais de 20 anos (16,67%).

Sobre a etapa/modalidade em que o professor está inserido no campo, 71,43% está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que na RME de Goiânia correspondem aos ciclos 2 e 3 e um percentual de 28,57% de professores que atuam na Educação Infantil (ciclo 1), sendo

que, apenas um dos pesquisados trabalha nas duas etapas. Vale ressaltar que os estagiários em Educação Física da FEFD/UFG atuam em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Os professores atuam com carga horária de até 30 horas semanais (66,67%) e até 60 horas semanais (33,33%). O tempo de atuação do professor da escola básica como supervisor de estágio varia de menos de 1 ano (um professor – 16,67%) até 5 anos (cinco professores – 83,3%).

b) Professores Orientadores (PO):

Sobre o perfil dos POs constatamos que a maioria (50%) deles tem idade entre 46 e 55 anos. O quadro de professores que atuavam como orientador de estágio obrigatório pela FEFD/UFG no período da pesquisa (2018/2) era metade do sexo feminino e metade do sexo masculino.

Os dados sobre a formação e atuação profissional dos POs estão representados na tabela que se segue:

Tabela 3 - Aspectos ligados à formação e atuação profissional dos/as POs

Professor Orientador	Nível de escolaridade	Níveis onde atuam	Tempo como profissional da educação	Tempo como orientador de estágio
PO1	Doutorado	Graduação e pós-graduação	De 11 a 15 anos	4 anos
PO2	Doutorado	Graduação e pós-graduação	De 16 a 20 anos	11 anos
PO3	Doutorado	Graduação	De 11 a 15 anos	Entre 2 e 5 anos
PO4	Mestrado	Graduação	De 2 a 5 anos	1 semestre

Fonte: Dados fornecidos à autora (2019).

Sobre o nível de escolaridade dos professores orientadores, três deles possuem doutorado em Educação e um possui mestrado em Educação Física.

Os quatro participantes da pesquisa atuam profissionalmente no curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG, sendo que dois deles atuam também na pós-graduação a nível de especialização e mestrado profissional desenvolvidos na mesma unidade/campo.

Além de orientar no estágio, todos os POs pesquisados ministram outra disciplina na unidade, sendo estas: PO1 – Pesquisa em Educação Física; PO2 – Didática da Educação Física (núcleo livre); PO3 – Sujeito e Aprendizagem em Educação Física e PO4 –

Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física e um Núcleo Livre sobre Educação Física e Educação Infantil.

Enquanto profissionais da educação, dois professores têm entre 11 e 15 anos dedicados à profissão docente, um tem de 1 a 5 anos e o outro professor tem de 16 a 20 anos. Suas atuações enquanto PO variam de um semestre a cinco anos (PO1; PO2 e PO4) e no caso do PO2, onze anos.

b) Gestores (GE):

Dentre os GEs que participaram da pesquisa, a faixa etária predominante (50%) é entre 40 e 49 anos, 25% tem de 30 a 39 anos e outros 25% tem de 50 a 59 anos, 100% são mulheres.

Abaixo, trazemos a tabela com a classificação das características da formação e atuação profissional das GEs pesquisadas.

Tabela 4 - Aspectos ligados à formação e atuação profissional das GEs

Gestor	Nível de escolaridade	Tempo que obteve o nível de escolaridade	Funções que atua	Tempo como profissional da educação	Tempo na função de gestor	Carga horária
G1	Ensino Superior	De 10 a 20 anos	Coordenação	Mais de 20 anos	4 anos	Até 30 horas
G2	Ensino Superior	De 10 a 20 anos	Coordenação	De 11 a 15 anos	7 anos	Até 30 horas
G3	Ensino Superior	De 10 a 20 anos	Direção	De 16 a 20 anos	1 ano e 6 meses	Até 60 horas
G4	Ensino Superior	De 10 a 20 anos	Direção	Mais de 20 anos	Não respondeu	Até 60 horas

Fonte: Dados fornecidos à autora (2019).

Todas as gestoras são graduadas em licenciatura, três possuem sua formação em Pedagogia e uma em História. Possuem esse nível de escolaridade de 10 a 20 anos (100%).

Selecionamos pessoal da direção ou da coordenação para participar da pesquisa, a critério da escola. Desta forma, obtivemos 50% coordenadoras e 50% diretoras. As duas gestoras que exercem a função de coordenação, trabalham também em sala de aula como professoras. As outras duas, atuam apenas na diretoria das escolas. São profissionais da educação em sua maioria (50%) há mais de 20 anos. O tempo na função de gestora da escola

varia de 1 à 7 anos. A carga horária total de trabalho das coordenadoras varia é de 21 à 30 horas semanais e das diretoras de 41 à 60 horas, também semanais.

1.3 Produto educacional e subprodutos

Diversos desafios perpassam a história da formação de professores, tais como: desvalorização das experiências e da reflexão em detrimento da valorização técnica do trabalho; baixa atratividade da carreira docente devido à falta de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de sua profissão e responsabilidades, entre outros (GATTI e BARRETO, 2009; ZULUAGA, ZOUZA NETO e IAOCHITE, 2017). De um lado, lidamos com uma alta demanda de professores em diferentes níveis do processo de escolarização pelo sistema educativo brasileiro. De outro, temos as transformações sociais que, envoltas na atividade humana, estão presentes no cotidiano escolar e requer “[...] concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 12). O estágio supervisionado é um espaço profícuo e articulador das relações da profissão do professor de Educação Física e seu debate é um campo fértil para o reconhecimento e valorização docente.

Levando em consideração que precisamos superar os neoformalismos para que a relação entre os sujeitos do estágio supervisionado aconteça, é fundamental na formação dos profissionais de Educação Física o estreitamento da parceria entre a escola e a universidade.

Diante dos desdobramentos da formação de professores no processo educativo, é relevante que o objeto desta pesquisa seja discutido e tenha proposições que além de buscar as transformações sociais, retroalimentem a dialética de sua profissão. Partindo disso, tem-se o desdobramento do produto educacional desta pesquisa, a fim de atender os requisitos propostos pela CAPES e pela Resolução PPGEEB/CEPAE n° 001 de 05 de setembro de 2019, na qual consta em seu Art. 2°:

Produto ou Processo ou Material Educacional é um objeto de aprendizagem que possua alguma materialidade, desenvolvido com base no trabalho de pesquisa descrito na Dissertação, tendo sido vivenciado, experienciado ou testado em situação real de ensino (em espaços formais, não formais ou informal), produzido com a intenção de disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, de futuros professores, professores do Ensino Superior, Formadores de professores e comunidade escolar. (PPGEEB/CEPAE, 2019).

Pensando nesses aspectos, imergimos no campo de discussões e debates sobre a relação formativa entre as instituições parceiras. Num primeiro momento, participamos do Evento intitulado “*V Ciclo Temático de Estágio do NUFOP – Edição Comemorativa do Cinquentenário do Estágio*” organizado pela professora Dr^a. Valdeniza Maria Lopes da Barra da FE/UFG, juntamente com a GERFOR/SME no ano de 2019. Na então ocasião, proferimos uma palestra intitulada “*A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física: estudo da parceria entre a rede municipal de educação de Goiânia-GO e o estágio supervisionado da FEFD*”³ junto à 3^a Sessão do evento, no dia 04 de dezembro de 2019, às 14h, a qual teve como público alvo os envolvidos no estágio, a fim de proporcionar formação, debate e reflexão sobre o universo do estágio supervisionado, principalmente no que se refere à interlocução entre a universidade, a escola e seus sujeitos.

Foi a partir do desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa que percebemos aspectos importantes inerentes à profissão do professor supervisor no estágio a serem discutidos mais amplamente. Neste cenário, tivemos a intencionalidade de pensar um produto educacional voltado aos sujeitos do estágio, a fim de inquietar e refletir sobre a temática. Por isso, elaboramos uma mídia educacional em formato de vídeo intitulado “*Estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a da escola básica*” ao qual trazemos contribuições, orientações e sugestões para a participação do/a professor/a da escola no processo de formação de futuros professores, via estágio supervisionado. Pensando em uma maior divulgação, disponibilizamos este material pela plataforma do *Youtube*, no canal do Praksis⁴ – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação da FEFD/UFG.

Como subproduto, destacamos a oportunidade de elaborarmos um capítulo de livro no período de março a maio de 2020 com lançamento brevemente. O livro⁵ intitulado “*O estágio curricular supervisionado da Educação Física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas*” trará o panorama, as inovações pedagógicas e as perspectivas do estágio curricular supervisionado da Educação Física no Brasil e o capítulo 1, item 1.3 “*O estágio supervisionado da Faculdade de Educação Física e Dança na UFG e as escolas municipais de Goiânia, GO: percepções de professores supervisores de estágio sobre a*

³ Certificação: Anexo 1.

⁴ Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=c7eBa9Lcw9A&feature=youtu.be>.

⁵ ISBN DIGITAL nº 978-65-5868-502-9; e ISBN FÍSICO nº 978-65-5868-509-8.

formação inicial docente em educação Física” tem como objetivo analisar as percepções dos professores supervisores sobre a ação e atuação docente e sobre a relação que se estabelece entre a universidade e a escola, mais especificamente, entre FEFD e escolas da SME de Goiânia-GO.

Também realizamos um debate ao vivo no formato de *live*⁶ como subproduto da pesquisa, no dia 02 de julho de 2020, das 16 às 18h, pela plataforma do *YouTube* no canal do Grupo Praksis. Nesse encontro, eu, Mestranda Lana Kayne Pereira Silva e a Prof^a. Dr^a. Valdeniza Maria Lopes da Barra ministramos a palestra intitulada “*Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e a universidade*” mediada pela orientadora e Prof^a. Dr^a. Anegleyce Teodoro Rodrigues. Houve certificação dos participantes/ouvintes e contou com diversas participações e comentários. Todo o debate foi gravado e está disponível no canal do Grupo Praksis⁷ como contribuição para se pensar os limites, os desafios e as possibilidades da profissão docente enquanto articuladora da formação de futuros professores. Até o momento, contamos com mais de mil visualizações, o que nos permite concluir que houve uma abrangência significativa para este subproduto.

⁶ Folder do evento: Anexo 2.

⁷ Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=SR_75wJxkE8&t=4s.

2 O estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola

Para que entendamos como o estágio é determinado sob a realidade a qual se consagra, é importante discutir suas concepções, os aspectos legais e suas influências históricas nos campos de formação e atuação docente.

2.1 Concepções de estágio supervisionado

O estágio é um espaço fundamental do processo de formação que revela em síntese a realidade do trabalho educativo. Nesse sentido, Andrade e Resende (2010) e Freitas (1993) concordam que o estágio não é o momento de colocar em prática aquilo que se aprendeu em teoria na universidade, ele se constitui na realidade social e manifesta-se pela atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, mediado pela relação entre a universidade, a escola, a sistematização e o aprofundamento do conhecimento produzido pela humanidade.

O estágio é um momento da formação em que teoria e prática são interligadas pela ação docente. É também no estágio, em meio a consolidação de aspectos da profissão do futuro professor que se reverbera conflitos, contradições e descobertas.

Para Freitas (1993), as práticas de ensino e os estágios não podem ser entendidos como um campo apenas de aprendizagem, de vivência prática com o ensino. Para além disso, é necessário considerá-los como um trabalho pedagógico dotado de sentido e significado tendo em vista um projeto de educação transformador.

A necessidade da inserção do estagiário, futuro professor, em realidades educativas que façam sentido para o exercício da docência é destacada por Zuluaga, Neto e Iaochite (2017, p. 39) ao dissertarem sobre o estágio no espaço de atuação da profissão:

Com os processos do ES, é desejável que este seja um espaço onde o estagiário-professor tenha um tempo de permanência atuando como regente, com o intuito de que ele adquira conhecimentos e experiências e apropriar-se deles, ao assumir seu papel de professor efetivo na escola ou instituição do estágio. É onde ele também

conhece as realidades educativas, pedagógicas e didáticas que se desenvolvem no processo e no contexto, em sua regência, orientação, supervisão e colaboração dos professores (orientador – colaborador) inseridos no mesmo espaço. (ZULUAGA, NETO e IAOCHITE, 2017, p. 39).

O estágio é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de passar da condição de aluno a professor, aprender os saberes da profissão e reconhecer a identidade docente. Assim, a imersão sob as condições concretas e suas múltiplas determinações nas instituições de Educação Básica, possibilita ao estagiário o conhecimento crítico sobre o trabalho docente.

Pimenta e Lima (2017) ressaltam que o estágio representa: “oportunidade de aprendizagem docente e de construção da identidade profissional” (p. 95):

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 95).

Nesse sentido, as demandas são construídas e alicerçadas em contextos diversos. Apesar do estagiário entender as diferentes peculiaridades da atividade docente, a realidade sempre será mutável e dependente das questões políticas, sociais, culturais, econômicas que envolvem a profissão docente.

Diante disso, o estágio supervisionado nas licenciaturas é um momento da formação inicial que causa certos anseios aos graduandos, pois conhecer a escola e suas diversas manifestações, confrontar seus conhecimentos científicos, acadêmicos/pedagógicos já adquiridos e aprender aspectos ligados a profissão docente com aqueles que acumulam saberes historicamente ao longo de sua experiência como professor da educação básica requer análise, avaliação e crítica. “[...] No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 97). Assim, é preciso confrontar a ação e atuação docente a fim de construir um projeto de intervenção coletivo e pautado na teoria e prática.

A Lei nº 11778 de 25 de setembro de 2008, que revoga a Lei nº. 6494/77 e altera a redação da Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto nº 5452/93 (Artigo 428º) e LDB nº 9394/96 (Artigo 82º) dispõe sobre o estágio profissional no Brasil, bem como traz alguns

avanços sobre o estágio e sobre as partes envolvidas. O Artigo 1º traz a concepção de estágio adotada nos cursos de formação:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O estágio é entendido não mais como um complemento da formação, mas sim como ato educativo que integra o itinerário formativo do estudante previsto no projeto pedagógico do curso.

Além da Lei Geral do Estágio estabelecer o estágio obrigatório (constando no projeto do curso para obtenção de diploma) e não-obrigatório (opcional, acrescido à carga horária), dispõe que: “§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008).

É preciso ter cuidado com essas definições trazidas pela referida lei, já que elas podem enfatizar o sentido de atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, por meio da produção frente à formação nos moldes do sistema capitalista e não na formação crítica que entende o estágio como campo de conhecimento.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado com carga horária de 400 horas está prevista na Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, reforçada nas DCNs mais recente de formação de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, constando como um pré-requisito para a conclusão do curso de graduação em licenciatura. Pimenta e Lima (2017) nos falam sobre a fragmentação do estágio nesta obrigatoriedade: muitas instituições de ensino tornam este momento como mera instrumentalização para se “obter o diploma”, onde professores menos preparados orientam o estágio, desenvolvendo o estágio desvinculado da concepção do curso prevista no PPC. Nesse sentido, o estágio se torna fútil, burocrático e distante da realidade escolar e da profissão docente, “[...] resumidas em miniaulas na própria universidade e a palestras proferidas por profissionais convidados” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 96).

Ainda segundo as autoras (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 97),

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

O estágio, portanto, não é somente um momento para “aprender a ser professor” e “ensinar os alunos da escola”. Passa por uma análise mais profunda e radical sobre a prática docente, requer olhar crítico e recebe influência de diferentes condições da realidade.

O sentido atribuído ao nome “supervisão” ligado ao estágio curricular obrigatório segundo Pimenta e Lima (2017), está ligado ao autoritarismo, herdado da pedagogia tecnicista, ao qual lhe foi atribuído o sentido prático isolado das disciplinas teóricas dos cursos. É preciso desmitificar o termo para que a dimensão pedagógica se sobreponha e possibilite compartilhamento da docência, dos saberes, avaliações, acompanhamento e aproximação entre os sujeitos (professor, aluno, escola, comunidade) e instituições (universidade e escola) envolvidos. Segundo as autoras:

Assim, o estágio seria caracterizado mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre a universidade e os diferentes espaços educativos situados no entorno da escola, nos quais professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos, visando uma ação interdisciplinar envolvendo elementos das vivências cotidianas dos alunos e seus familiares. Também se pode considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de “supervisores” (ou orientadores) do estágio. O que aponta para a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 107).

Para Fontana e Pinto citadas por Pimenta e Lima (2017), o estágio é lugar de encontro e confrontos entre os diferentes agentes do estágio, o estagiário constrói na escola espaços ao qual participa, reconhecendo assim sua presença e papel. “Dessa forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 108).

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 37), “O materialismo histórico-dialético sustenta que o conhecimento efetivamente ocorre *na e pela* práxis.”.

Para Marx, a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). Portanto, segundo o autor, a relação *teoria e práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida, conforme Vásquez (1968). É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na práxis. Ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso, é que afirmamos que os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes desses cursos, em sua futura *práxis docente*, transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo para a emancipação, conforme Freire (1979) e Franco e Pimenta (2015). (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 38; *grifos das autoras*).

Pimenta e Lima defendem a práxis a partir de um movimento de observação, problematização, investigação, análise e intervenção sempre envolta do processo de reflexão da ação docente. Sendo assim, alguns aspectos são importantes para integrarem o projeto de estágio na escola, conotando as aprendizagens fundamentais no processo de formação no estágio, são: aprendizagens “do contexto”; “de chegada”; “de aprofundamento”; “sobre o projeto político-pedagógico da escola”; “da dinâmica interativa de saberes”; “sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas”; “sobre os saberes da investigação”; “sobre a escola em movimento”; “sobre a gestão da escola”; “sobre a origem e a gestão das verbas e dos recursos”; “sobre a sala de aula”; “sobre níveis, turnos, salas especiais de ensino”; “sobre a história da escola”; “sobre as formas de organizações do processo de ensino-aprendizagem” e “sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 110-112). Nesse sentido, é possível que a observação e investigação atenta do estagiário, contemplem aprendizados para a profissão e formação de sua identidade docente: “Formadores e formandos atentos aos nexos e relações da escola com o sistema social mais amplo e com as teorias estudadas poderão encontrar formas de interação e de intervenção que confira maior reconhecimento e legitimidade de sua presença naquele espaço” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 112).

2.1.1 O dilema entre teoria e prática

O estágio supervisionado é visto, na maioria das vezes, como um momento prático do curso de formação de profissionais, seja ele, da docência ou não:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 26).

De acordo com as autoras, é preciso atenção especial aos estágios, estes estão reféns da fragmentação teoria-prática. Em muitas situações, os alunos percebem o estágio como a prática depois de tanta teoria, como apenas uma burocracia a ser cumprida.

Sobre a dicotomia entre teoria e prática, é possível afirmar que ela perpassa pela divisão social do trabalho. Na escola mesmo, é possível visualizar essa inserção fragmentada, de um lado o trabalho intelectual (teórico: o pensar pedagógico, planejamento) e de outro o manual (prático: o fazer, executar pedagógico). Como entender e enfrentar isso? Dizer que a prática de ensino e os estágios supervisionados são espaços privilegiados de articulação entre disciplinas teóricas e campo escolar é pouco. É preciso que os alunos (estagiários) entendam esta relação como uma unidade que se configura na ação docente e não é possível separá-las.

O nascimento da escola tem relação direta com o desenvolvimento do capitalismo, no qual reverbera o desenvolvimento dos modos de produção. No início de sua consolidação, a escola estava ligada muito às condições de ofício e de nascimento (berço). Ou seja, se nascesse entre os ricos iria aprender aquilo que lhes eram atribuídos como saberes eruditos (a música, as artes, a ciência, as humanidades), aos pobres o ofício era passado de pais para filhos como herança (artesanato, cultivo/agricultura, caça). Quando o mundo entra na era industrial há uma grande mobilização de implementação de mão de obra, tendo a escola como alicerce desse processo formativo (para o trabalho). Mas isso é contraditório, pois, a medida que a ideia é a formação para o trabalho produtivo, permanece ela (a escola) mesma afastada da condição das relações humanas (o trabalho de caráter social) e da prática educativa/pedagógica. É contraditória, ao mesmo tempo em que tem a ciência como justificativa de sua existência, há uma cisão entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, os que pensam e os que executam, o que fragmentou ainda mais a educação e o trabalho.

Essa divisão se apresenta também na universidade. No currículo isso fica ainda mais explícito ao evidenciar um rol de disciplinas que em síntese, não comunicam entre si, não está

submetida à totalidade e ainda são consideradas teorias (metodologias) a serem aplicadas na prática (estágio) (PIMENTA e LIMA, 2017). O problema não está na escola ou na universidade, é um nuance macroestrutural e tem como base o sistema produtivo vigente, o capitalismo.

A universidade e a escola reproduzem o modo de produção na sociedade e têm interesses/objetivos por trás disso. Entender os conflitos e as contradições presentes na divisão social do trabalho é essencial para transformar as relações estabelecidas, superar os modos de produção e a expropriação de seu próprio trabalho.

O estágio lida com a prática social, já que a profissão docente é constituída por esta. Dentro do campo de ação docente, onde se constitui a identidade do professor, a prática tem um sentido institucionalizado, ou seja, “[...] são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.” (SACRISTÁN *apud* PIMENTA e LIMA, 2017, p. 33). Já se tratando do campo teórico ao qual o estágio e a formação docente estão envolvidos,

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 35).

As autoras criticam a ênfase que a formação, e conseqüentemente o estágio, podem atribuir à prática, ora tratando-a como imitação de modelos, ora como instrumentalização técnica. Para as autoras, tanto os professores como os demais profissionais necessitam obter habilidades e saberes específicos próprios do seu campo de conhecimento que incorporarão um *habitus*⁸, “[...] No entanto, as habilidades não suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 29). Portanto, o problema dessa incorporação está quando o aluno não discerne de forma crítica sobre aquilo que lhe é apresentado, quando ele transpõe exatamente como aprendeu em situações e contextos difusos, sem considerar os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais.

⁸ Conceito de *Habitus* segundo Bourdieu: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações” (BOURDIEU *apud* RUFINO E SOUZA NETO, 2020).

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 28).

Neste âmbito, a ação docente reforça a reprodução e a manutenção das mazelas sociais.

Num sentido técnico, concordamos com as autoras quando dizem que esta é necessária para o movimento de apreensão da profissão. Porém, se reduzir somente ao aspecto prático, o professor não resolverá problemas e conflitos advindos do campo de trabalho, pois é preciso também conhecimento científico e domínio de situações diversas. A prática pela prática, tratada de forma isolada sem a devida reflexão, pode reforçar a cisão entre teoria-prática, pois “Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, o como fazer, às técnicas a ser empregada em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 30). São consideradas apenas as habilidades instrumentais para o desempenho da função docente, assim prioriza apenas uma parte do processo de ensino.

As implicações dessa perspectiva para a educação dizem respeito especialmente ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis. (GATTI et al., 2019, p. 181).

Nessa perspectiva há falta de conexão entre vida e trabalho, entre campo de atuação e formação e ainda, “Nas disciplinas ‘práticas’ dos cursos de formação nas universidades em geral, a didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 31).

De fato, é necessário fazer a crítica desses modelos, mas, para além disso, é necessário mudar o olhar sobre o estágio, encaminhar proposições, levantar questionamentos e reflexões sobre determinadas problematizações, contribuir de forma positiva com o campo de estágio que deve ser de ordem teórico-prática. O estágio não pode ser simplesmente lugar onde se reverberará o treinamento de habilidades e competências.

2.1.2 A perspectiva da pesquisa

O estágio pode ser considerado como uma categoria epistêmica, portanto, um campo de conhecimento que supera o sentido prático, técnico, instrumental e reducionista atribuído a ele. Segundo Pimenta e Lima (2017), é na interação entre curso e campo social (entre universidade e escola) que o estágio supervisionado se realiza enquanto prática educativa e configura-se nesse sentido uma atividade de pesquisa.

Segundo as autoras, a superação da fragmentação entre teoria e prática no estágio perpassa pela concepção de “[...] estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 27). Portanto, a pesquisa no estágio aparece como um ponto de partida.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 39), “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.”.

A pesquisa *com* e *no* estágio possibilita a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, também auxilia no desenvolvimento de suas habilidades enquanto pesquisador, desenvolvendo projetos (que permite compreensão/problematização) enquanto observa. “Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 40).

É importante ressaltar que o movimento de valorização da pesquisa no Brasil surge no início da década de 1990 no âmbito da discussão da didática e da formação de professores em relação à indissociabilidade teoria-prática. Há neste período uma abertura para a propagação da prática profissional como base para a formação de professores, esta ganha valorização por meio da concepção do “professor reflexivo”. Isso se dá por meio da reflexão, análise e problematização da prática profissional docente, ou seja, o que foi adquirido ao longo da vida, sua bagagem cultural, sua experiência. Nesse contexto, o professor vira *pesquisador de sua prática*, produtor de saberes que produz uma prática pensada, reflexiva (PIMENTA e LIMA, 2017).

Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, Donald Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Valorizando a *experiência e a reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 41, *grifos das autoras*).

Apesar do enfoque que esta concepção dá à escola enquanto ambiente privilegiado da formação docente, atentemos às críticas tecidas por Pimenta e Lima (2017), Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti et al. (2019). Segundo essas autoras, na maioria das vezes, a reflexão e a pesquisa são banalizadas ao reduzir a prática apenas em problemas pedagógicos, isolados em suas aulas, desconsiderando a influência da realidade no conhecimento, onde a prática está ligada à construção do saber individual, em torno de si e para si.

Além disso, podemos dizer que os saberes não advêm somente da experiência, mas também do conjunto teórico. A teoria é quem permite entender o contexto, para analisá-lo, criticá-lo, para posterior ação e transformação. Assim, para superar o reducionismo atribuído à prática profissional, é preciso superar a prática instrumental considerando o contexto cultural e histórico para transformá-lo. Para melhorar o ensino é preciso apropriar-se das teorias e cultura pedagógica para analisar a sociedade em suas múltiplas dimensões e coletivamente, “[...] Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente.” (GATTI et al., 2019, p. 186).

A prática educativa é lugar da formação, a prática social dentro desse real analisado é o ponto de partida para os cursos de formação, pois neste campo são possibilitadas condições e saberes para futura prática profissional. Então, o estágio não pode ser visto apenas como um apêndice do currículo, mas pertencente a um conjunto de conhecimentos que possibilita a formação.

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 47).

O estágio não está aquém da formação docente e deve estar articulado ao projeto político pedagógico de formação de professores, sendo todo o curso responsável pela relação entre teoria e prática. Sendo assim, a noção do trabalho docente perpassa pela coletividade e não mais isolada, “[...] pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 49).

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 49).

Os estágios supervisionados constituem uma esfera formativa nos cursos de licenciatura pela qual se fazem necessárias reformulações políticas, profissionais e epistemológicas, em que “[...] os futuros professores ou docentes estudem, analisem e vivenciem aspectos específicos dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos” (ZULUAGA, NETO e IAOCHITE, 2017, p. 40), entendendo o ato educativo como componente da formação humana em que os diferentes aspectos e realidades escolares dialogam.

A pesquisa diante do estágio, enquanto espaço de análise e reflexão sobre os dados da realidade complexa e contraditória é importante para a percepção e constituição da identidade docente. Concordamos com Lima (2008) quando defende a importância dos envolvidos nas atividades de estágio por meio da pesquisa a fim de que “[...] possam levantar elementos de compreensão sobre o trânsito dos alunos estagiários entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, no sentido de identificar a cultura do magistério e as aprendizagens dela decorrentes.”

(LIMA, 2008, p. 198). Para tanto, é imprescindível a superação da fragmentação entre teoria-prática, estágio e pesquisa, entre universidade e escola.

2.2 O estágio supervisionado na formação inicial de professores/as: uma relação de partilha entre Universidade e Escola

A relação que a universidade estabelece com a escola é crucial nesse processo, seus vínculos e parcerias devem ser o lócus da profissão docente. Nesse sentido, elucidaremos a participação do professor supervisor diante do processo de formação inicial de professores via estágio. Destarte, elucidaremos a figura deste profissional de forma legal frente ao estágio, bem como as características suscitadas pela literatura pesquisada.

O termo “parceria” ao qual estamos empregando nesta pesquisa vem do Latim *partialis*, que significa “divisível, pedaço de”, de *pars*, “parte”. Deriva-se daí a palavra “parceria”. Um “parceiro” seria alguém (ou instituição) que “faz parte” da intenção de outra pessoa (instituição). Ou seja, seria uma união/laço com interesses comuns. Neste caso, universidades e escolas estabelecem parcerias a fim de contribuírem com a formação de professores.

2.2.1 Aspectos legais do estágio supervisionado e o papel do/a professor/a supervisor/a

Entender o lugar que o ES assume perante a legislação e seus reais aspectos assumidos na relação que se estabelece entre universidade e escola é imprescindível para entender as mediações sócio-político-educacionais presente nos cursos de formação docente, especialmente sobre a formação do professor de Educação Física, objeto de estudo desta pesquisa.

As normativas e leis que garantem o estágio passam por releituras e reinterpretações a depender do contexto histórico, promovendo impactos nas diferentes áreas de conhecimentos dos cursos de graduação em licenciatura e conseqüentemente, na Educação Física. Nesse sentido, faremos um paralelo entre as leis, diretrizes, pareceres e resoluções pertinentes para abordar a relação interinstitucional entre a universidade e a escola, bem como a participação/papel do professor supervisor nesse processo de constituição legal.

É importante destacar que o final dos anos 60 e início dos anos 70 foram marcados pela ditadura militar no Brasil e luta pela democracia, o período era de fortalecimento das empresas por meio da industrialização e crescimento econômico acelerado (milagre econômico), porém o crescimento se dava de maneira desigual, o que alavancou a luta por melhores salários, condições de trabalho, democracia e educação (marcada neste período pela visão tecnicista). Diante disso, surge uma série de reformas as quais o sistema educacional e a formação docente também são submetidos.

Nesse sentido, a Resolução CFE nº 9/1969 é um divisor de águas, pois é a lei que revela e reformata o compromisso legal da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como obrigatório na formação de professores da educação básica, estabelecendo o rigor de ser realizado em situações reais de ensino, previsto em seu Art. 2º: “Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado, a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade” (BRASIL, 1969).

A relação que a universidade estabelece com a escola básica, campo de estágio é ressaltada por Barra (2020) para mostrar que existe uma possível parceria existente no âmbito legal, porém no âmbito real, há naturalização e invisibilidade do professor supervisor. Segundo a autora (BARRA, 2020), a Resolução CFE nº 9 de 1969 rompe o modelo das escolas normais até então vigentes e “modelos de aplicação” e por outro, o foco da prática de ensino é revogada pelo ES para atender a atuação docente como demanda profissional. É importante lembrar que esta resolução é impulsionada pela Reforma Universitária – Lei nº 5540 de 28 de novembro 1968 – que tinha em seu seio a racionalização da Educação e produtividade eficiente, atendendo a demanda desenvolvimentista da época.

A Resolução nº 9 de 6 de outubro de 1969 é produto do contexto no qual se baseava a teoria do capital humano, ambiência da Reforma Universitária (1968). Aparece na Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, assinada por Jarbas Passarinho, Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social, publicada no Diário Oficial em 6 de outubro de 1967, que estabelecia: “Fica instituída nas Empresas a categoria Estágio a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas” (art. 1º. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967). (BARRA, 2020, p. 3).

Por mais que a escola, como instituição de estágio, é regida pela demanda empresarial da “treinabilidade”, da “Teoria do Capital Humano” com lógica mercadológica, do impulso à

euforia desenvolvimentista em meio Golpe Militar que acontecera em 1964, a escola ganha participação direta na formação e atuação dos professores. É um campo legítimo da formação docente.

A Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977 (Revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008), regulamenta e rever as leis anteriores sobre Estágio Supervisionado dispondo sobre o estágio para estudantes do ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau, que no conjunto legal a que se mostra, lê-se no Art. 1º, inciso 2º:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (BRASIL, 1977).

O sentido atribuído nas leis à treinabilidade de competências no campo de sua empregabilidade profissional paralela à sua formação (graduação) em licenciatura era de preparar o estudante para o mercado de trabalho, sentido este que carrega em sua origem a noção “mercadológica” a qual o estágio é visto com sentido prático, a prática depois de tanta teoria, o lugar do fazer. O intuito desse período era alijar os objetivos educacionais e econômicos aos termos legais.

Uma racionalidade técnica constituiu-se, àquele momento especulativo da relação existente entre o par teoria/prática, enquanto pensamento força. Tal racionalidade submeteu a formação de professores, sobretudo no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, ao domínio de modelos de ensino preconcebidos em manuais didáticos. É importante lembrar que nesse contexto o fazer da escola estava orientado pelos princípios da Didática Instrumental. Freitas (1995, p. 20) evidencia, com ênfase à década de 1970, “um período em que se havia exaltado o método e a técnica de ensino”. O método único de ensinar a todos se tornou, portanto, a referência para a organização dos Estágios Curriculares, que se restringiam à entrega de algumas turmas de uma unidade de ensino de educação básica qualquer a acadêmicos dos últimos semestres das licenciaturas, para que estes pudessem experimentar teorias e treinar sua capacidade de controlar/disciplinar uma turma. Um procedimento, ausente de qualquer diálogo efetivo interinstitucional, restrito a uma relação estabelecida entre os docentes do Estágio e a turma, escolhida para ser literalmente objeto de intervenção, a vista de que inexistia um planejamento organizado em comunhão entre ambas as instituições de ensino, com objetivos, tarefas e avaliações formalmente projetadas. O Estágio se restringia a um professor da instituição formadora, que em geral completava sua carga horária docente com a supervisão de estagiários. (MAGALHÃES, MAIA e SILVA, 2019, p. 713).

Se por um lado, o aspecto mercadológico é atribuído ao nascimento do estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório que abre as portas do mercado de trabalho pela formação inicial, por outro lado, como mencionado anteriormente, a obrigatoriedade da realização em “escolas reais”, abre possibilidades para estabelecimento de relações/parcerias entre a universidade e a escola que possa impulsionar o processo formativo de professores (BARRA, 2020).

A resposta aos impasses derivados da nova função exigida da escola assumirá feições distintas, a exemplo do que se verá na Portaria nº 3, de 22 de janeiro de 1974 (Portaria que disciplina o Estágio Supervisionado nas Escolas Oficiais e Particulares – Coordenação do Ensino Básico e Normal – CEBN). Neste dispositivo legal, se prevê, no inciso XVII, a criação de uma coordenação administrativa do Estágio Supervisionado a nível sub-regional, a quem caberia, dentre outras ações, credenciar escolas que “apresentem condições para ser campo de estágio” e “[...] facilitar a comunicação entre Supervisores dos Estágios e as escolas”. Também chama a atenção o teor da Resolução da Secretaria de Educação (SE) de 21 de outubro de 1971 reeditado pela Portaria da Coordenação do Ensino Básico e Normal, nº 3 de 22 de janeiro 1974 (Inciso XXVI): “As atividades de Estágio Supervisionado serão remuneradas à base de aulas excedentes tanto para o coordenador como para todos os professores encarregados da supervisão.”. (BARRA, 2020, p. 5).

A autora nos traz um dado legal importante na Lei nº 3 de 22 de janeiro de 1974: além da situação real de ensino, a questão remunerativa para os professores envolvidos no estágio a que se propunha a lei. Isso demonstra o esforço em materializar a nova função da escola, porém não mostra os critérios envolvidos no processo de credenciamento, o que de certa forma, a medida que tenta associar um certo reconhecimento e valorização do trabalho com o estágio, a lei não traz de forma explícita as orientações e critérios.

A Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977, traz a presença dos convênios e termos de compromissos a serem celebrados, elemento que fortalece e avança a relação formativa entre a universidade e a escola: “Art. 3º A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.” (BRASIL, 1977). Esse pressuposto também é reafirmado pelo Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982 que regulamenta a Lei nº. 6.494 de 1977.

A responsabilidade e coordenação do estágio são tidas no Decreto nº. 87.497 de 1982, Art. 3º, única e exclusivamente à universidade: “O estágio curricular como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre matéria” (BRASIL, 1982). À escola, cabe apenas a função de concedente, aquela que cede o campo para a realização do estágio supervisionado.

Os anos seguintes à criação das leis citadas anteriormente são marcados por uma crise econômica e política, o país entra em forte recessão e inflação, o que resulta no processo de redemocratização, fim da ditadura militar e abertura política: suspensão da censura, eleições diretas através do voto popular, luta por direitos, mobilizações e reivindicações em prol da educação, o que promove um “boom” na formação docente e em decorrência dessa expansão, baixos salários, precarização do trabalho, entre outros aspectos. É nesse contexto que surgem diversos movimentos e organizações a fim de representarem novas ações para o Estado e conseqüentemente, para a educação. Exemplo disso é o Estatuto do Ministério Público (1981), a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Movimentos representativos da luta pela formação docente de qualidade também surgem nesse período, fomentando estudos, pesquisas, discussões, debates, críticas e reflexões, como a Associação Nacional de Professores (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Por volta dos anos 90 acontece a Crise do Estado de Bem-Estar e emanam reformas que têm em seu bojo a política neoliberal e a justificativa de uma possível superação dos baixos índices de desempenho escolar. A busca pela “produtividade” na educação calça-se com a demanda de qualificação profissional, marcada pela influência de grandes conglomerados internacionais na educação. A formação docente mergulha no “saber-fazer”, ou ainda, cenário de habilidades e competências.

As reformas legais observaram a taxa de analfabetismo, baixo desempenho escolar, evasão e repetência dos alunos. A LDB Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, é um documento que resulta desse processo de progressismo educacional. Isso se dá em decorrência também do cenário internacional que interfere sobremaneira na manutenção ou criação de novas leis, por exemplo, a influência da Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – UNESCO (1993) na progressão educacional sobre o reflexo do contexto sócio-político-econômico da época.

Contudo, a escola e a educação são anunciadas como direitos inalienáveis e dever do Estado, tendo a formação docente e o estágio supervisionado, novos redirecionamentos que passam a ser assumidos principalmente a partir dos anos 2000. Segundo Oliveira (2014) a escola tem existência e finalidade que se justifica em cada tempo e espaço: “[...] Existência e finalidade que se fundem a escola como instituição socialmente aceita e historicamente

designada para procedimento de práticas educativas intencionais e sistematizadas” (OLIVEIRA, 2014, s/p).

A LDB nº 9394 de 1996 apresenta concepções e princípios para a educação. No que se refere à formação de professores, menciona excepcionalmente em seu Art. 13 sobre as atribuições de um docente da educação básica:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Apesar de prescrever as funções do professor de educação básica, no contexto contemporâneo, não traz, ou ainda, invisibiliza a presença do professor da escola enquanto supervisor no estágio supervisionado e corresponsável ou colaborador do processo de formação inicial docente. “Verifica-se que, ao mesmo tempo, que a referida lei orienta os sistemas de ensino no trato com o estágio, deixa de arrolar o trabalho da escola com o estágio entre as funções reconhecidamente docentes.” (BARRA, 2020, p. 7).

Segundo o Art. 65 da LDB nº 9394 de 1996: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”. Apesar de reconhecer o estágio supervisionado como prática de ensino com horas prescritas, não mostra indícios do reconhecimento docente do trabalho com a supervisão de estágio. Podemos perceber isso também no Art. 67:

Art. 67. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). (BRASIL, 1996).

Em seu Art. 82, com redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008 diz o seguinte: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.” (BRASIL, 1996). A LDB deixou lacunas no que se

refere ao estágio supervisionado e a corresponsabilidade pela formação e supervisão do professor regente da escola que recebe o estágio. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que explana e dispõe sobre o estágio de estudantes e revoga e/ou atualiza diversos documentos legais anteriores surge no sentido de superar legalmente parte das barreiras interpostas no estágio e é a lei geral que regulamenta os estágios até os dias atuais.

Além do novo sentido atribuído ao estágio referido na Lei de Estágio de 2008, cabe ressaltar a responsabilidade destinada aos sujeitos que integram o estágio. As funções da instituição de ensino, da parte concedente e dos estagiários estão enfatizadas nos Capítulos II, III e VI da Lei nº 11.778/2008, respectivamente e deve constar de forma clara e objetiva também no projeto pedagógico do curso.

De forma geral, dentre as obrigações atestadas às instituições formadoras estão: celebrar termo de compromisso; designar professor orientador da área, a fim de acompanhar, orientar e avaliar o processo; exigir relatório com as atividades desenvolvidas; entre outras (BRASIL, 2008).

Para a parte concedente, entre os principais cabe à escola: designar professor supervisor com formação ou experiência na área, para orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente; possibilitar condições mínimas para “aprendizagem social, profissional e cultural” e seguro contra acidentes pessoais, constados no termo de compromisso celebrado (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que em seu Art. 3 (BRASIL, 2008) a lei faz referência ao professor supervisor: “§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos”. Porém, ao mesmo tempo em que traz reconhecimento do professor supervisor no processo de acompanhamento de estágio, menospreza trabalho no sentido de atribuir sua comprovação por meio de vistos em relatórios. Políticas de reconhecimento e valorização docente por meio dessa “nova” atribuição inexistem, de acordo com Barra (2020), é naturalizada/invisibilizada.

No Parecer CNE/CP nº 27 de 02 de outubro de 2001 que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9 aprovado em 8 de maio de 2001 que dispõe sobre as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, aparece a importância do professor supervisor de estágio enquanto um coresponsável que compartilha a docência na formação inicial:

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a *docência compartilhada*, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001b, *grifos nossos*).

Segundo Magalhães, Maia e Silva (2019, p. 715), o entendimento dado a este parecer “[...] supera, por incorporação, a concepção de Estágio supervisionado como técnica de ensino ou mera disciplina altamente sistematizada sob a forma de conteúdo.” A regência é muito mais que elaboração e aplicação do plano de aula, perpassa pela organização do trabalho pedagógico coletivo e colaborativo.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001:

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar. (BRASIL, 2001a, p. 53).

De acordo com o documento, a coletividade é primordial em situações reais de ensino para manter a parceria que se estabelece entre universidade e escola, no que pese, “[...] convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.” (BRASIL, 2001a, p. 53). A primazia pela decisão coletiva entre universidade e escola também pode ser identificada nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica que se regulariza por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, especialmente em seu Art. 13:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser

avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002).

Porém, mesmo que nas leis, pareceres e resoluções analisados, haja indícios parceria entre universidade e escola no estágio, a escola ainda é somente “campo de estágio”, aquela que tem como única função receber o estágio e a universidade é a única “formadora”. Veremos no arcabouço legal sobre estágio supervisionado dos anos seguintes que esta prerrogativa se reformula, porém ainda aparece nas escolas com o mesmo aspecto.

Essa interpretação pode ser identificada na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, sobre as DCNs para a formação inicial e continuada no que se refere aos cursos de graduação em licenciatura. Segundo o Art. 3, inciso 6º, “O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”, para isso reforça a necessidade de consolidar “[...] fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração” (BRASIL, 2015). Em sua alínea II complementa que deve ter como um dos princípios: “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o estágio supervisionado realizado em parceria com a escola, pressupõe a constituição de uma organização do trabalho docente que perpassa pela elaboração de sínteses na ação e atuação dos professores, especialmente no que se refere à formação inicial. Porém, é necessário um ponto de atenção, o modelo é baseado na incorporação de “habilidades e competências”, onde a formação docente deve ser basear nos indicadores de desempenho escolar realizados pelo MEC e secretarias de educação, no aperfeiçoamento, desenvolvimento, aplicação e resolução de problemas imediatos. O trabalho do professor supervisor de estágio ainda é naturalizado/invisibilizado nesse processo.

Sobre o Documento DCNs nº 2 de 2015, cujas premissas são reforçadas na mais recente Resolução sobre a temática – BNC-Formação, Resolução nº 2, de 20 de dezembro 2019 – a ANPed traz o seguinte parecer:

[...] quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona. (ANPed, 2019, p. 13).

Em relação a BNC-Formação, Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, não podemos precisar sua efetivação e desenvolvimento na profissão docente. Apesar de reforçar algumas críticas tecidas às DCNs nº 2 de 2015, traz indícios legais para o fortalecimento da parceria entre universidade e os campos de estágios, tendo a escola como lócus privilegiado para a formação docente:

Art 7º. IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

Art 8º. VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa. (BRASIL, 2019).

Além disso, promulga valorização e reconhecimento da ação e atuação docente dos professores das escolas que recebem o estágio supervisionado:

Art. 6. II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

Art 7º. VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Art. 15. § 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação. (BRASIL, 2019).

Porém, ao mesmo tempo em que a resolução reforça o professor supervisor como alguém que deve acompanhar o estágio supervisionado a fim da união entre teoria e prática, entre universidade e escola, entendendo a prática docente como imprescindível à formação inicial, mostra-se contraditório ao dar enfoque apenas ao “planejamento, a regência e

avaliação de aula”. Isso seria diminuir a totalidade do espaço escolar enquanto objeto central de pesquisa, análise, crítica, ação e atuação docente. Também é contraditória na medida em que, ora enfatiza legalmente o acompanhamento exclusivo do estágio por um “professor experiente da escola”, ora por abrir a possibilidade deste “trabalho” ser realizado sob “mentoria” de um “coordenador experiente da escola campo de estágio”.

A construção e articulação da identidade e saberes docentes para os futuros professores acaba sendo fragmentada e as leis, ao mesmo tempo que legaliza e garante o estágio supervisionado na escola, ambiente real de enfrentamento na formação docente, a partir do cumprimento de horas e alguns critérios e objetivos burocráticos, esvazia e fragiliza o sentido amplo da docência, na medida que o trabalho com a supervisão do estágio são invisibilizados.

Diante deste cenário, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) são contrapontos no que se refere à articulação entre formação inicial e continuada, entre universidade e escola, entre estagiário, professor orientador e professor supervisor. Previstos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Art. 62, os programas contam com apoio de bolsas de incentivo à iniciação docente:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O PIBID, criado e financiado pela Portaria Normativa do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e regulamentado atualmente pela Portaria da CAPES nº 96 de 18 de julho de 2013, tem como objetivo a valorização e incentivo do magistério visando aperfeiçoamento da formação docente, além disso, visa apoio aos estudantes de graduação em licenciatura a fim de que estes se apropriem da cultura escolar para desenvolver reflexões, saberes e peculiaridades oriundas do trabalho docente através da aproximação entre ensino superior e escolas públicas. Para isto, são ofertadas bolsas para os envolvidos no programa: professores coordenadores da universidade, professores supervisores da escola e os estudantes dos cursos de licenciaturas.

O PRP instituído pela Portaria da Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, visa o articulação entre teoria e prática pela interlocução da universidade em parceria com as escolas de rede pública, a fim de aperfeiçoamento na formação de profissionais da educação básica e imersão do estagiário no campo de trabalho. De acordo com este Parecer (BRASIL, 2018), a Capes possui um limite estipulado de beneficiários bolsistas que incluem os agentes imersos no cenário do estágio, são eles: residente (estagiário), coordenador institucional, docente orientador e preceptor (professor da escola que acompanhará os residentes). De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 253): “Uma intencionalidade explícita da experiência do PRP é a de qualificar a docência universitária para a formação de professores em estreita relação com os saberes profissionais de professores e gestores escolares.”

As propostas são inovadoras e articulam muito bem o que as leis, resoluções e pareceres promulgam para o estágio supervisionado, campo curricular obrigatório nas licenciaturas. Então o que as distanciam? Para Pimenta e Lima (2017, p. 85) o estágio é mais abrangente, pois “[...] aponta para a compreensão das contradições, das possibilidades e limites de uma escola pública dialeticamente situada”, além de ser um campo de conhecimento consolidado na formação superior. Apesar das propostas evidenciarem a integração com a escola e objetivar melhorias para a qualificação do processo de formação de professores, se limita por não abranger todos os estudantes e projetos curriculares de todos os cursos. Além disso, “[...] o Pibid tem um estatuto frágil do ponto de vista político e legal; não é uma política de estado, mas apenas um Programa condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 85). Isso também pode ser traduzido para o PRP, ao qual é impulsionado pela desvalorização do estágio supervisionado em favor da legitimação do PRP. Segundo Barra (2020), a nova Base Nacional Comum de 2018 reforça este paradigma:

[...] Nesse documento, o estágio aparece para ser negado. Isto é, o estágio aparece no texto da BNC (2018) para ser substituído pelo Programa de Residência Pedagógica, sob o argumento de que “[...] na formação de professores, temos estágios protocolares, pouco efetivos e com quase nenhum vínculo com a escola” (SMOLE, 2018). Afora os meios reprováveis de formulação e apresentação da BNC (2018), que, dentre outras, ignora a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (CNE), a imposição da chamada residência pedagógica se dá num imbróglie discursivo que pretende convencer de que o problema da formação inicial de professores está no fato de que “[...] os cursos de formação dos professores são extremamente teóricos [...]” e que, diante disso, a residência pedagógica garantirá ao graduando “condições de entender como funciona a prática de sala de aula”. A cisão entre teoria e prática é reapresentada sob um argumento que se funda numa falsa questão, já que assume, cinicamente, uma clivagem epistemológica com forma artificiosa no tratamento do conteúdo da experiência prática na formação inicial. (BARRA, 2020, p. 15).

Ademais, com a instituição do PIBID e PRP, vê-se uma cisão reforçada entre teoria e prática e a escola ainda é vista somente como a “concedente”.

Para uma escola com educação de qualidade, situada no tempo e espaço historicamente pensado e construído para possíveis superações de contradições, é imprescindível a valorização dos profissionais de educação, com condições dignas de trabalho e políticas de investimento na formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido, concordamos que, “Com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita condições de trabalho com estatuto profissional, ou seja, quadro de carreira, ingresso por concurso e permanência” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 91). Assim, a presença do professor supervisor e seu trabalho de compartilhamento docente são tidos a partir de uma premissa específica de atuação, reconhecimento e valorização profissional.

2.2.2 O/A professor/a supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola

É importante ressaltar que o conjunto de leis que inaugura o estágio curricular supervisionado, dando a sua obrigatoriedade, é baseado no modelo de profissionalização. Esse modelo surge em meio ao período de ditadura militar no Brasil e as leis para profissionalizar a docência perpassavam-se pelo princípio de produtividade e desenvolvimento baseados na racionalização da educação ou como evolui para uma “preparação para o trabalho”. Mesmo com os limites desse modelo, a aproximação com o campo real de ensino (a escola) foi uma concepção fundamental para o estágio supervisionado, a se desenvolver nesse sentido, movimentos, debates e parcerias que envolvam tanto a instituição escolar quanto a universidade a fim do objetivo central: a formação de professores que atuarão na educação básica. Também, mesmo que de forma fragmentada, a proposta de uma estruturação e regulamentação do magistério que com o passar dos anos ganha novos rumos na educação.

Nesse sentido, Oliveira (2014) faz uma crítica aos modelos de estágios que se tinham e que ainda se mostram sem valorizar o profissional da escola enquanto um detentor de saber e experiências que correspondem à formação inicial do futuro professor:

Diferentemente dos estágios em outras profissões, não se via ainda no saber da experiência do professor em sala de aula, enquanto um profissional, uma base de referência e de reflexão para quem estava iniciando na profissão. O diálogo entre futuro professor e professor experiente não existia. Ao contrário, muitos professores de então, como os de hoje, sentem-se incomodados com estagiários em suas classes, a ponto de haver, em muitos casos, recusa de recebê-los. A explicação para isso parece ser encontrada no próprio modo pelo qual o estágio supervisionado foi sendo desenvolvido e caracterizado através do tempo: tornou-se clássica a iniciação do futuro professor em magistério, caracterizada por atividades de observar, participar de atividades próprias da sala estagiada, dar aulas e entregar o relatório do estágio unicamente para o professor responsável pelo estágio na universidade. O aspecto de cooperação ou colaboração, tanto por parte de professores experientes como por parte dos estagiários, quando existiu, foi de forma isolada, muitas vezes derivada de relações que não eram relevantes para um estágio [...]. A natureza do estágio supervisionado em Educação, diferentemente de outras profissões, não se referendava em princípios de uma iniciação profissional sob a ótica das necessidades e realidades do futuro local de trabalho, nem na relevância da partilha de saberes e experiências entre os profissionais experientes e novatos. (OLIVEIRA, 2014, s/p).

O estágio não pode ser somente exigência legal, como um momento desconectado da formação, a parte teórica depois de tanta teoria. Então diminuí-lo aos aspectos criticados pela autora seria negá-lo enquanto campo de conhecimento.

A escola é um espaço de luta e resistência. Compreender a instituição escolar perpassa pela necessidade de estudar e analisar sua cultura em suas múltiplas determinações. Sua rotina influencia diretamente os alunos, a sala de aula e seu contexto escolar. O comportamento docente depende muito desse contexto, do que se constitui enquanto demanda e experiência. O estágio requer o olhar sensível do estagiário para essas questões, aspectos que incorporam seu *habitus* para a profissão e os ajudam a compreenderem o real para superá-lo. Segundo Pimenta e Lima (2017) é preciso que o professor questione o contexto para dotar de sentidos e significados sua ação docente:

Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem a adjacências dessa instituição? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais são seus problemas e suas características e como interpenetram na vida escolar? Quais são os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 104).

Ainda segundo as autoras, “Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 104-105). Por isso, os professores supervisores devem ser agentes fundamentais no processo de formação inicial, entendendo

seu papel e significado social para a construção da identidade docente mediado pelo estágio supervisionado.

É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação. A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A identidade pode ser analisada na perspectiva individual ou coletiva. Enquanto a primeira é construída pela história – a experiência pessoal, que se expressa no sentimento de originalidade e continuidade –, a segunda é uma construção desenvolvida no interior dos grupos e das categorias que se estruturam na sociedade, conferindo à pessoa um papel e um *status* social. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 105).

A parceria entre universidade e escola ganha mais visibilidade através da reestruturação dos cursos de formação de professores a partir dos anos 1990. A legislação de estágio apresentada traz alguns indícios sobre isso. Nelas a escola já é vista como espaço de formação não somente pelo currículo que incluem horas de estágio na instituição, mas também nas suas concepções de formação presentes nos documentos de estágio e no próprio projeto político de alguns cursos.

De acordo com Cyrino e Souza Neto (2017, p. 662), a escola está sempre aberta a recepção de estagiários no seu campo, “[...] mas nem sempre são incluídas intencionalmente no processo”, portanto é preciso que o estágio se preocupe com a relação entre seus campos e estabeleça “[...] papéis formais, intencionais, sistematizados e horizontais na formação de seus pares”.

A “[...] parceria é usada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (FOERSTE, *apud* CYRINO e SOUZA NETO, 2017, p. 668). Nesse sentido, a parceria entre as instituições não se resume apenas a um contrato ou convênio, é uma relação de colaboração, compartilhamento da docência com objetivos comuns, em equipe e com funções/responsabilidades bem definidas. Segundo Sarti (2009) é a parceria que possibilita a entrada do estágio em campo. Porém, não é só oficializar por meio de documentos, pois, em muitas situações, as escolas não têm clareza quanto à dinâmica, o funcionamento e o seu papel quando recebem estágios curriculares.

A parceria entre universidade e escola é crucial para o desenvolvimento dos estágios supervisionados na formação de professores, pois ela indica ou não a relação de reciprocidade que pode haver entre duas instituições formadoras e produtoras de conhecimentos. (IZA e SOUZA NETO, 2015, p. 121).

A parceria entre universidade e escola não é imposta e perpassa pela noção de reciprocidade, onde cada envolvido assume compromissos formativos. Assim, existe autonomia e não obediência à regra. Porém, concordamos na possibilidade da parceria ser formalizada.

[...] comprometer-se com a formação de um estudante que não faz parte formalmente de suas responsabilidades burocráticas é algo muito complexo para a escola brasileira. Na legislação atual relacionada aos estágios (BRASIL, 2008) é possível observar que a escola não apresenta uma função formal no que tange aos estagiários. Cabe a ela a abertura do espaço, recepção e apoio aos estagiários. Mas, sabemos que na maior parte das escolas que apresentam a prática de receber estagiários, o estágio faz parte de suas rotinas. Porém, mesmo com a compreensão de que os estágios fazem parte da rotina, estes não são uma necessidade imediata da escola. Ou seja, na medida em que os estudantes universitários se fazem presentes no ambiente escolar, é que se pode olhar a maneira como contribuem. (CYRINO e SOUZA NETO, 2017, p. 669).

A partir do estágio supervisionado, os estudantes dos cursos de licenciatura têm contato direto com a docência nos campos escolares. Segundo Cyrino e Souza Neto (2017), o estágio representa significância imprescindível na experiência e vivência inicial da profissão, nesse sentido, é fundamental que as duas instituições (universidade e escola) estejam envolvidas nesse processo.

De acordo com Sarti (2009), é interessante que se construa uma “Parceria Intergeracional” onde professores experientes ajudam na formação de novos professores. Isso requer que os estagiários possam desenvolver projeto pedagógico junto a professora da escola; oferta de cursos de extensão pela universidade para a os docentes da escola afim de lhes oferecem um olhar sensibilizado sobre o estágio, enfatizando a importância do papel que os professores das escolas desempenham na formação dos futuros professores; reflexão e avaliação acerca de cada ano de trabalho de estágio realizado analisando os aspectos positivos e os desafios e possibilidades; a escola precisa estar disposta a integrar o projeto como parte da sua totalidade e caminhar junto com a proposta da universidade, entendendo pouco a pouco sua importância como formadora de futuros professores também.

Para que a parceria seja possível, a corresponsabilidade da formação é fundamental, sendo esta, parte da universidade e parte imbricada à escola. Segundo Benites (2012), neste cenário, destaca-se a figura do professor-colaborador, cujo professor da escola tem papel ativo e transformador na docência, possibilitando aos sujeitos envolvidos relações, conhecimentos e aprendizagens em conjunto. Nesse sentido, o estágio é um momento ímpar na formação de futuros professores.

Contudo registra-se certo descompromisso com esse momento ao compreender, de maneira generalizada, um duelo de culturas distintas, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola tendo em vista a preponderância da ciência. A escola, por sua vez, se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação. (BENITES, 2012, p. 47).

De acordo com Benites, Sarti e Souza Neto (2015), “Não costuma haver critérios claros para a seleção de professores colaboradores e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber os estagiários tende a ocorrer de forma pouco sistemática” (2015, p. 103). Na medida em que o professor da escola recebe estagiários e passa a ser um responsável colaborador com o estágio, este assume a função de auxiliar/orientar o estagiário não somente no que diz respeito aos alunos da educação básica, mas sobre as ações e decisões relacionadas à prática docente que podem ser repensadas e ressignificadas. Para que o professor consiga dar conta dessa tarefa, é necessário que ele tenha formação e preparo adequado, assim não fica aquém do processo formativo dos estagiários no meio escolar (BENITES, 2012).

A proposta de parceria entre universidade e escola via estágio supervisionado infere que a prática social do professor esteja sempre presente no processo formativo.

Quanto ao professor colaborador, espera-se que ele realize uma mediação entre o estagiário e os saberes da profissão docente, por meio de ação formativa pautada em uma compreensão teórico-prática da profissão docente e em saberes relativos às aprendizagens profissionais. (BENITES, SARTI e SOUZA NETO, 2015, p. 107).

Sobre os desafios enfrentados no Brasil em relação a essa parceria, além da fragmentação entre teoria e prática, a escola e as instituições de ensino superior têm se distanciado no que diz respeito às suas culturas específicas, a falta de incentivo das políticas

públicas, as condições objetivas para a formação ofertadas pelas instituições são raras, o modelo de formação centrado apenas no academicismo e ainda os acordos entre as instituições se mostram, na maioria das vezes, burocracias a serem cumpridas (BORGES, 2008). Assim, de acordo com Sarti (2009), as universidades pouco se mantêm articuladas com as instituições escolares e estas mantêm a tradição de apenas receber o estágio e assinar fichas (burocracias), juntamente com os estagiários e professor orientador, para oferecer-lhes infraestrutura e alunado. Nesse sentido, fica a universidade apenas, o papel de orientação sob o estágio.

A precarização do trabalho também infere desafios e dilemas a serem enfrentados. Vejamos alguns aspectos elencados por Cyrino e Souza Neto (2017, p. 665-666):

[...] as condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para recepcionar, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e as práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores.

Em alguns países, como França e Canadá (Quebec), já se encontram políticas públicas que financiam a parceria e os trabalhos colaborativos que envolvem as instituições, ambas consideradas formadoras:

Os estágios passaram a ter uma longa duração (700h), sendo distribuídos ao longo do percurso acadêmico, no qual há períodos de inserção na escola e períodos de formação na universidade, tendo no modelo de alternância entre teoria e prática no processo de formação a sua proposta. Assim, há a inserção gradual dos estudantes no ambiente escolar, indo da familiarização à regência. (IZA e SOUZA NETO, 2015, p. 114).

Além das características mencionadas, os autores Iza e Souza Neto (2015) ainda ressaltam que existe um suporte financeiro por meio do Ministério da Educação que incentiva a formação via parceria universidade-escola, dando possibilidade de custear a liberação dos professores envolvidos de parte de suas atividades para que assim, colaborem de forma mais efetiva com a formação de futuros docentes.

No Brasil podemos dizer que esta relação ainda é isolada e acontece de forma informal, sem o devido reconhecimento (CYRINO e SOUZA NETO, 2017). Estudos realizados por Calderano (2014) ressaltam a necessidade do professor da escola ser reconhecido como corresponsável pela formação inicial dos estagiários, perpassando pela perspectiva de “docência compartilhada”:

[...] partem do pressuposto de que tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que ao estagiário cabe participar ativamente desse processo, entendendo que sua formação se dá nos dois campos, os quais, por sua vez, estão ligados dialeticamente – um realimentando o outro. (CALDERANO, 2014, p. 27).

Existe uma responsabilização coletiva sob a formação dos futuros profissionais, é importante que os professores e o ambiente escolar possam auxiliar no processo formativo dos estagiários (CYRINO e SOUZA NETO, 2017), assim a dicotomia entre teoria e prática, entre o que pensa e o que executa, pode ser sanada. Principalmente via estágio, que como visto no capítulo anterior, muitas vezes é tido como o momento prático que confronta a teoria.

Iza e Souza Neto (2015, p. 121) alertam sobre as características do estágio curricular frente à prática docente: “A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.”. Nesse sentido, a formação de professores mostra-se um desafio perante a ação pedagógica docente.

O movimento de profissionalização da docência⁹, segundo Borges (2008), é um tipo de formação que pauta-se no equilíbrio entre saberes e experiências advindas da prática docente equiparados aos saberes científicos, sendo a escola lócus formativo privilegiado da profissão. É nesse sentido que no Brasil desenvolve algumas experiências da valorização da prática profissional no campo de atuação, visando alcançar na docência o status de profissão.

Pesquisa realizada por Cyrino e Souza Neto (2017) mostram uma experiência desenvolvida no curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro, via estágio supervisionado, onde há a formalização da parceria entre universidade e escola visando o acompanhamento compartilhado de estagiários. Verificou-se através do estudo em relação as instituições escolares que recebem o estágio:

⁹ O movimento de profissionalização docente não é objeto de discussão deste trabalho, para maior aprofundamento ir em: BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE (livro 2 – anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

[...] cumprem com seu papel de receber estagiários, ceder o espaço, encaminhar os estudantes aos professores responsáveis pelas classes, apoiar os estagiários em excursões e providenciar os materiais necessários para a realização do estágio. (CYRINO e SOUZA NETO, 2017, p. 673).

Segundo os autores, a apropriação do estágio na escola como uma rotina a qual está incluso no cotidiano escolar é de grande relevância para que a parceria entre as instituições aconteça, providenciam os meios necessários para a efetivação das ações docentes propostas pelo estágio, tornando a escola consciente do processo formativo dos estagiários e de sua importância nesse contexto, mas é claro que o estágio não é uma necessidade imediata da escola e sim da universidade, porém há um compromisso informal que garante a parceria formativa.

Identificamos que as escolas, mesmo que informalmente e sem intencionalidade, assumem de alguma maneira certo compromisso com a formação, pois quando decidem receber os estagiários os inserem nas rotinas escolares, possibilitando-os vivenciar e experienciar a atividade docente. (CYRINO e SOUZA NETO, 2017, p. 674).

Concordamos com os autores (CYRINO e SOUZA NETO, 2017) quando descrevem sobre alguns aspectos importantes para nortear os cursos de formação de professores, tais como: uma concepção de estágio clara definida no PPP da instituição formadora; proposta de estágio construída em parceria com as escolas com objetivos comuns, compreensão de seus papéis e sobre o que estão propondo para o desenvolvimento do estágio.

Outra pesquisa realizada por Iza e Souza Neto (2015) teve como objeto de estudo o curso de Educação Física na Unesp de Rio Claro, que estabelece uma parceria com a rede municipal de educação. Alguns aspectos já mencionados na pesquisa de Cyrino e Souza Neto (2017) aparecem, tais como: a necessidade da parceria para objetivos comuns, trabalho coletivo e diálogo constante.

O fato de as políticas para formação de professores que inclua o estágio supervisionado e os professores da escola não serem prioridade, dificultam a interlocução entre as instituições, sendo que, “As orientações dadas pela lei 11778/2008 sobre o estágio na prescrição dos direitos e deveres da escola e da universidade não são suficientes, ficando superficiais e genéricas.” (IZA e SOUZA NETO, 2015, p. 118). Nesse sentido, os autores mostram em sua pesquisa que existem mecanismos, mesmo que informais, envolvendo

relações interpessoais, que viabilizam o compromisso e responsabilidade frente a essa parceria. Benites (2012) ressalta que no Brasil a parceria está envolta à “camaradagem”, visto como opcional e esporádico na escola. De acordo com Sarti (2009), se não houver iniciativa e contrapartida entre uma instituição e outra, então não se avança nesse processo.

No curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, Correa (2009) relata que as atividades de estágio são acompanhadas na própria escola, contando com contrato remunerado para os professores que acompanham e auxiliam nas atividades relacionadas ao estágio.

Entendemos que a orientação no campo de estágio, a partir das contribuições do professor que colabora e compartilha da docência, não deve ser conteudista. Apesar de entender que os conhecimentos científicos estão presentes na organização e planejamento do estágio, esse não é o único objetivo do estágio. Além disso, o estágio busca no contexto escolar a aproximação da realidade do campo de atuação dos futuros professores. Sendo assim, não se trata de “aplicar a teoria na prática”, mas sim de compreender os processos imbricados na prática docente para ressignificá-la e/ou transformá-la.

3 A formação de professores de Educação Física e a lógica do estágio supervisionado da FEFD/UFG nas escolas da SME/Goiânia-GO

A maneira como o estágio se apresenta no ambiente escolar transcende o contexto histórico/político em que a formação se dá, bem como a concepção que a instituição superior ao qual o estágio supervisionado está vinculado:

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que o orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 106).

Nesse sentido, a profissão de Professor de EF assume características específicas de seu contexto histórico, que por sua vez, são intermediadas pela concepção do curso presente no projeto político-pedagógico, vinculada às escolas, pois, “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e às interfaces da realidade escolar e sua contextualização na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2017, P. 104).

Pensando nesse aspecto, este capítulo traz, num primeiro momento, uma breve contextualização do professor de EF no Brasil, para posteriormente, vincularmos com a criação do curso de Licenciatura em EF da FEFD/UFG. Destarte, para atendermos os objetivos da pesquisa, trazemos a concepção de estágio adotada pelo respectivo curso e como as escolas-campo da SME pesquisadas se inserem nesse cenário.

3.1 Educação Física em foco: criação do curso de Licenciatura da FEFD/UFG

Ao atribuímos os aspectos legais do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, temos este também presente na área da EF e seu redirecionamento no sentido de atender a certas demandas.

A reorganização pela qual o ensino passa na década de 1960 devido ao grande crescimento econômico e conseqüente fortalecimento industrial, o ensino era questionado, a educação/ensino superior é submetida aos interesses empresariais por meio de convênios com grandes conglomerados multinacionais, perpassando pela noção de modernização e produtividade. Para Saviani (2001), a intencionalidade do governo militar não era criar uma nova LDB, mas redirecionar a já existente (Lei nº 4024/61), nesse sentido, surgem a Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixava as leis de diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus afim de constituírem a política desenvolvimentista adotada que dava lugar ao tecnicismo na educação.

É, portanto, nesse cenário que a Resolução CFE nº 69 de 02 de dezembro de 1969 institui a formação de professores de EF através de curso de graduação que lhe conferiria o título de Licenciado em EF e Técnico em Desportos. O curso que segundo a resolução deveria ter duração mínima de 1800 horas-aulas, ministradas entre 3 anos para o título de licenciado e mais 2 anos para o título de técnico desportivo, tinha um currículo mínimo que reforçava a cisão entre teoria e prática, entre as ditas ciências básicas (biológicas) e as ditas matérias profissionais (voltadas para o ambiente da prática docente).

A ideia que pairava sobre a formação de um professor “técnico em” induziu a transformação das quadras das escolas de 1º e 2º graus em lócus do Estágio Supervisionado. Instituir essa concepção de professor de Educação Física no mesmo contexto socioeconômico e político-cultural em que houve transformação das unidades de ensino da comunidade (escola real) em local da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Curricular supervisionado, fecundou um modelo didático que limitou o debate interinstitucional entre os cursos de licenciaturas em Educação Física e as escolas. Ainda que de forma não explícita ou intencional, alijou-se, por um lado, escolas pelo país do direito à experiência do Estágio, e por outro acadêmicos com relação ao conhecimento acerca da totalidade das questões educacionais. (MAGALHÃES; MAIA e SILVA, 2019, p. 718).

Os autores Magalhães, Maia e Silva (2019) nos elucidam sobre o contexto dado ao estágio nesse período, configurado como um campo de cunho prático e voltado ao tecnicismo. Sobre a perspectiva esportivizada/tecnicista baseada em princípios de eficácia, eficiência e produtividade, Soares et al. (1992) falam sobre o contexto que se estabelecia na época:

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre professor e treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (SOARES et al., 1992, p. 54).

A EF tida na escola era pautada em: “[...] não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (SOARES et al., 1992, p. 54). O Decreto Federal nº 69.450 de 01 de novembro de 1971 reforça essa lógica de treinamento de habilidades e o paradigma da aptidão física através da ideia de educação física desportiva e recreativa (Título I, Art. 1º): “[...] A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.” (BRASIL, 1971).

Considerando este aspecto, para que o estágio pudesse ser realizado, as instituições escolares precisavam ter certa estrutura física e de materiais. Tendo em vista que as escolas careciam de infraestrutura, pode-se dizer que a experiência dos estagiários era muito limitada em relação à escola real, sendo esta, considerada somente como campo de treinamento dos futuros professores.

Até 1987 a formação em EF era técnico-instrumental baseada no militarismo. Com o período de abertura democrática e redirecionamento das concepções pedagógicas e bases epistemológicas, o Parecer CNE nº 215 de 11 de março de 1987, juntamente com a Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987 redefinem o currículo destinado aos cursos superiores da EF e o estágio supervisionado no curso de EF aproxima-se mais da “escola real” a partir da formação baseada nos princípios filosóficos, humanistas, onde o conhecimento técnico alia-se com outros componentes da área do conhecimento referida. Porém a separação do curso em bacharelado e licenciatura fortalece a dicotomia teoria-prática e fragmenta ainda mais a formação em EF.

Ao atribuir que a formação do Bacharel é subsidiada pela ciência e a do Licenciado pela intervenção pedagógica, recai em um reducionismo no qual a Educação Física sobre as consequências fortemente na atualidade. Ao pautar a formação do Licenciado sem a sustentação da ciência, indica-se que no âmbito escolar não há necessidade de que a ação pedagógica tenha cunho científico. Contemplando dessa forma currículos para a formação do professor com grande ênfase em manual de receituários que consideram ser a solução das problemáticas encontradas no cotidiano do trabalho do professor da educação básica. (HONORATO, 2011, p. 40).

Concordamos com Honorato (2011) ao dizer que o parecer causara “[...] maior fragmentação, uma vez que a separação seria entre aqueles que produzem e aqueles que transmitem conhecimento.” (HONORATO, 2011, p. 42).

Os aspectos legais trouxeram repercussões e alterações nos cursos de formação de professores em EF pelo Brasil. É neste cenário que se insere, em 01 de setembro de 1989, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFG por meio da Resolução nº 283 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG, reconhecido pelo MEC em 27 de dezembro de 1994, conforme consta na Portaria nº 1811 e publicada no Diário Oficial da União em 28 de dezembro de 1994.

Desde o início de sua criação, o curso mostrava preocupação com os aspectos históricos, políticos e sociais no currículo, bem como a integração da corporalidade no interior das práticas educacionais. O curso, “[...] teve, como finalidade, implementar uma proposta progressista na formação de professores com inserção qualitativa na escola e nas demais práticas educativas, pedagógicas e sociais que envolvem as práticas corporais no contexto da sociedade. (FEFD/PPC, 2014, p. 2).

Dentre o projeto curricular que pretendia formar professores de Educação Física, havia algumas inovações necessárias que encabeçaram diversos outros cursos, tais como: a identificação da área acadêmica e profissional da EF dentro das Ciências Humanas e Sociais como marco referencial orientador do currículo; formação ampliada¹⁰ e currículo com conhecimentos multidisciplinares; organização curricular fundada nos eixos de motricidades humana, trabalho e práxis pedagógica; aprofundamentos por campos temáticos e ainda mudança do vestibular centrado na área biológica para a área de história e língua portuguesa (FEFD/PPC, 2014).

A década de 80 estava marcada por uma forte mudança epistemológica e política. A formação de professores proposta pelo curso de Educação Física criado em 1989 pela UFG, concentrava-se nas Ciências Humanas e promulgava o contexto da época: intuito de transformação e intervenção social. A escola como instituição básica educacional era o grande foco do curso de Licenciatura em EF desde o início, porém, não se pretendia a formação de

¹⁰ “Como prática ou intervenção profissional, a Licenciatura em Educação Física deve configurar-se como docência no sentido amplo, entendendo-a como um tipo de ação educativa que se caracteriza por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana, tanto na área de educação formal, como nos diversos lugares da vida social. O que a distingue é a sua redobrada atenção ao processo educacional formal, pelos procedimentos teórico-metodológicos e pelas distintas pedagogias aplicadas em um determinado contexto sócio-educacional.” (FEFD/PPC, 2014, p. 11).

profissionais únicos e exclusivos para o campo escolar, era uma formação generalista (docência ampliada).

Tal posicionamento político-pedagógico determinou a linha de formação, estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive, reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade, sem deixar de lado os saberes e técnicas relacionadas à corporalidade nos demais campos de atuação profissional. Tudo isto balizado por um tipo de formação acadêmica e profissional estruturado em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo, verticalizado para a intervenção na realidade prática. (FEFD/PPC, 2014, p. 3).

A concepção de formação possibilitava não somente o estudo a partir do sistema educacional, sua ação de cunho político e pedagógico, mas também oportunizava o sentido amplo da Educação Física, ou seja, formava-se profissionais também para trabalhar com esporte, saúde, lazer e políticas públicas. O processo de instauração curricular e orientação pedagógica como indicadores de transformação social aconteceu inicialmente em Goiânia e posteriormente instalou-se em unidades de Catalão (1990) e Jataí (1992). As 160 vagas disponibilizadas eram distribuídas nos três campos, com ingresso por meio do vestibular próprio, eram distribuídas 40 vagas para Catalão, 40 vagas para Jataí, 80 vagas para Goiânia, divididas em 40 matutino e 40 vagas no vespertino.

Mesmo com os avanços do curso na formação de professores, havia novos problemas e exigências diante do currículo, até mesmo a relação entre a formação e a prática social levantaram avaliações, que somadas aos outros questionamentos, foram debatidas em Semanas Científicas (1996, 1998, 2000, 2002 e 2003). Podemos destacar:

a) as áreas de aprofundamentos, com destaque para o Aprofundamento em Educação Física Popular (raio de abrangência); b) a necessidade de conhecimentos que deveriam fortalecer a extensão universitária (oficina experimental); c) a ampliação da carga horária dos conteúdos direcionados para o esporte; e, d) os pressupostos de que a disciplina Didática e Prática de Ensino deveria ocorrer ao longo do curso garantindo, em decorrência disto, a possibilidade de esta disciplina realimentar todo o currículo (processo educativo) do ponto de vista do ensino crítico-reflexivo e de ações propositivas, entre outras questões. (FEFD/PPC, 2014, p. 3).

As discussões abordadas foram importantes para apontar “[...] necessidade de se constituir um princípio orientador da formação docente baseado na intervenção pedagógica e na produção de conhecimento por meio da pesquisa” (FEFD/PPC, 2014, p. 3).

Com o movimento de redemocratização do país e o contexto de reformas educacionais neoliberais internas e externas a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, a FEF (inicialmente apenas Faculdade de Educação Física), iniciou debates sobre reforma curricular, que se concretiza em 5 de abril de 2005 através da Resolução CEPEC nº 715, criando assim o curso de graduação em Licenciatura Plena em Educação Física. A partir desse currículo ficava evidente que a formação de professores deveria intervir diretamente nas variadas manifestações da cultura corporal, produzir conhecimento científico, desenvolver sua prática acadêmico-profissional no campo educacional e acima de tudo, formar sujeitos capazes de atuarem no processo crítico e transformador da sociedade.

Diante as possibilidades de reforma, a universidade, desde o início de sua configuração, posiciona-se no princípio de contradição:

[...] compreensão da contradição entre o mundo real e o mundo oficial, explicitada no projeto do governo federal e nas políticas sociais por ele apresentadas, visando adequar a formação humana no momento atual da crise capitalista mundial, oferece condições para construir ações (dialéticas) em seu interior, enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente. (FEFD/PPC, 2014, p. 5).

Nesse sentido, é possível afirmar que a FEFD sempre foi um ponto de resistência, de contradição e de movimento da realidade frente aos modelos hegemônicos impostos pelo sistema econômico vigente. O PPC (2014) considera a dialética enquanto filosofia para formar futuros professores, assim busca a construção de ações concretas na realidade, a relação entre a parte e o todo, entre a complexidade e a singularidade, além de projetar na sua formação a emancipação e o vir-a-ser dos sujeitos. A partir desses pressupostos, o curso enxerga a necessidade de propiciar a apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais para atuar e transformar a realidade escolar, marcada pelos interesses de grandes conglomerados internacionais.

Esse projeto de formação (em vigor), apoiado pela Resolução CEPEC nº. 631 de 2003 (dispõe sobre a política a política da UFG para a Formação de Professores da Educação Básica) entende que há a necessidade em romper com o instrumentalismo e o pragmatismo, para tanto, são necessárias competências que significam

[...] compreender a dimensão do trabalho humano como práxis transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes socioculturais entre parceiros, na busca de uma maior humanização das relações de trabalho. (FEFD/PPC, 2014, p. 6).

Segundo Rodrigues (2010), a articulação entre as disciplinas do currículo e o perfil dos professores a serem formados presentes no Projeto Político da instituição FEFD/UFG – matriz curricular da EF (2005) – é de uma formação humana capaz de explicar a realidade por meio de consciência crítica e reflexiva, corroborando para a práxis no que tange a ampliação do pensamento de forma a considerar os aspectos políticos, sociais e culturais da educação na prática social (RODRIGUES, 2010). Para atingir tal demanda, é necessário recorrer aos clássicos, também ao acúmulo e diversidade de conhecimento oriundo das camadas populares que a área possui.

De acordo com o PPC (2014) da FEFD, para desenvolver um projeto de formação de professores (em EF) no atual momento histórico-social é preciso ater-se a política de Estado, ao pensamento neoliberal e conjuntura capitalista. Nesse sentido, podemos ter perspectivas de formação voltadas: para o modelo capitalista a partir da premissa dos resultados; para a ruptura do arcabouço legal e negação do poder do sistema econômico vigente; e pautada na compreensão da contradição entre real e legal, propondo a superação pela dialética. Sendo esta última, premissa articuladora do processo de formação no curso de Licenciatura em EF da FEFD/UFG.

Ao se posicionar na defesa de que as ações se baseiem nos princípios da contradição e do movimento da realidade, estar-se-á no fundo admitindo que, em função das ações concretas e objetivas, poder-se-á agir no interior do conflito forjado pela ordem capitalista, elaborando um outro projeto de formação de professores. Tal projeto certamente deverá estar estruturado para que possa garantir a realização de políticas emancipatórias e os pressupostos éticos na construção do vir-a-ser humano autônomo, criativo e solidário. Ressalte-se, porém, que a sustentação dessa luta e da ação política exige e necessita da apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais que possam conduzir à direção objetivada, caso contrário, restará apenas o discurso performático, sem forças para alterar a realidade. Neste sentido, formar professores de Educação Física no e para o Brasil, significa formá-los para intervirem na escola, na vida social brasileira e, conseqüentemente, sobre as determinações colocadas pelo contexto mundial. (FEFD/PPC, 2014, p. 5).

As DCNs para a formação de professores, prescritas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, apesar de reforçar a defesa de uma formação inicial de nível superior para professores, atuantes da Educação Básica, com cursos de licenciatura com identidade

própria, se mostra reducionista, ligada ao imediatismo, com compreensão restrita sobre a docência profissional, o que tece crítica às competências, pois, são ligadas a situações-problemas pontuais na/da escola, a pesquisa nesse sentido pode ser simples números e tabulação de dados que servem como “bula” para resolver questões do cotidiano. Considerando o aspecto legal, porém entendendo a contradição presente nele, a FEFD considera o currículo um espaço de “representação social de um campo de conflitos e de posicionamentos políticos e pedagógicos acerca de um objetivo formalmente estabelecido pela universidade” (FEFD/PPC, 2014, p. 12), sendo o intuito da formação, discutir e enfrentar problemas da realidade a fim de superá-los, entendendo-os como pertencentes a uma totalidade, pois, “[...] trata-se de um cenário no qual se envolvem professores, alunos, instituições, conhecimentos e contexto social.” (FEFD/PPC, 2014, p. 13). Nesse sentido, a FEFD justifica que as competências na formação docente devem ser mantidas, porém a partir de outros pressupostos e dimensões, ressaltando a “práxis pedagógica e social” como centrais nesse processo.

[...] tratar as competências como práxis significa, acima de tudo, desincorporá-las dos determinantes da mera instrumentalização e da competitividade presentes no atual modelo capitalista flexível, para situá-la no conceito dialético de capacitação intelectual e profissional nos cursos superiores em Educação Física. Com isto deslocam-se as noções para o campo da formação, relacionando-as ao sujeito, ao espaço de trabalho, no trato com o conhecimento e a sua relação com o trabalho criativo.

Ao se defender tal concepção, no fundo, está-se afirmando que a Faculdade de Educação Física/UFG e a escola básica devem instituir novas relações no campo da formação inicial e continuada para que o processo de formação ocorra desde a ação educativa e social do trabalho docente (trabalho humano) até o eixo relacional orientador da atividade docente e o ponto referencial de todas as possibilidades de modificações como práxis pedagógica. Não se trata, portanto, de qualquer prática profissional, mas de uma práxis que reproduz, gera e recria saberes no processo de ensino-aprendizado do sujeito e de intervenção na educação (coletivo social). Em resumo, este projeto defende a construção de uma unidade teórico-prática com vistas à transformação da educação e da própria realidade. Ao se pensar a práxis como centralidade dos pressupostos pedagógicos está também se pensando na possibilidade da formação de novas condutas dos professores (ação-reflexão-crítica) contínua em cada disciplina do currículo. (FEFD/PPC, 2014, p. 14).

Pensar a formação docente nesse sentido suscitou uma reorganização do curso na defesa de uma concepção articulada de formação profissional que integra e se relaciona com a realidade concreta a fim de compreender “[...] os significados (processos, relações e produtos materiais) humanos em suas várias dimensões, tendo a expressão e a linguagem da

corporalidade do homem nos seus diversos contextos socioculturais.” (FEFD/PPC, 2014, p. 15).

O curso de licenciatura em EF da FEFD que se tem até o dado momento da pesquisa é presencial, com carga horária de 3200 horas, com duração mínima de 8 e máxima de 14 períodos/semestres. Conta com 496 horas de prática como componente curricular, distribuídas entre atividades e disciplinas curriculares. Seu eixo epistêmico de formação curricular é: “[...] práxis entendida como articulação entre teoria e prática, por meio das competências vinculadas ao trabalho docente e a formação para a pesquisa.” (FEFD/PPC, 2014, p. 16). É estabelecido o mínimo de 200 horas de atividades complementares, também a apresentação de um trabalho científico como forma de conclusão de curso em formato de monografia e 400 horas de estágio curricular obrigatório, divididas em Estágio I, II, III e IV, a partir do 5º período.

Em conformidade com os aspectos apresentados, o objetivo do curso de licenciatura em EF está ligado à formação de professores capacitados para intervirem no cotidiano escolar a fim de superar e transformar a realidade:

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade. (FEFD/PPC, 2014, p. 7).

Portanto, a intenção é formar professores a fim de atuarem em diferentes situações sociais, históricas e culturais, a partir do que há de mais elaborado em relação às manifestações/expressões da cultura do movimento humano. A reflexão crítica, a capacidade criadora e transformadora, a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e a articulação dos componentes curriculares, promovendo o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica estão igualmente presentes. Para tanto, o PPC do curso traz a seguinte justificativa:

[...] buscamos que tais temas atravessem o currículo e o cotidiano acadêmico e consideramos que as disciplinas/projetos relacionados à dança, aos jogos e brincadeiras, às lutas, ao estágio e à antropologia têm papel fundamental no reconhecimento e disseminação desses saberes. (FEFD/PPC, 2014, p. 6).

3.2 O estágio supervisionado do curso

Segundo o PPC do curso (FEFD/UFG, 2014) o estágio é:

[...] um espaço curricular de experiência, estudo e reflexão da gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente, tendo como ponto de partida os limites e possibilidades postos pela realidade social para a área de Educação Física no contexto da educação. (FEFD/PPC, 2014, p. 22).

A concepção de estágio obrigatório defendida pela FEFD propõe identificar e analisar a relação da didática e da organização do trabalho pedagógico por meio de propostas de ensino na EF que consideram as bases teórico-metodológicas possíveis e cabíveis para inserção da proposta elaborada no campo de estágio. Essas propostas são de comum acordo entre professores orientadores da FEFD, campo/professor regente e estagiários que após analisarem, compreenderem e descreverem o cotidiano escolar desenvolvem um projeto de intervenção.

Segundo a Resolução nº. 002, de 17 de outubro de 2006 – que regulamenta e institui o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura da FEFD/UFG –, o estágio da FEFD tem a finalidade de investigar os problemas e as possibilidades presentes no campo educacional e na EF, a fim de compreender, descrever e analisar criticamente o processo, para só depois intervir na prática pedagógica através de um projeto de ensino/pesquisa. Busca-se também a relação entre teoria e prática, de forma que o aluno possa identificar e analisar as teorias pedagógicas, as concepções de currículo e a organização do trabalho pedagógico na prática docente. Por fim, são construídos Relatórios de Estágio Supervisionado que explicitam a relação dos estagiários com o campo de ensino/pesquisa, é também uma devolutiva para avaliação da parceria entre a universidade e escola, além de fomentar debates com os professores das escolas-campo e apresentações em eventos acadêmicos/científicos.

A política de estágio da FEFD é norteada pelos seguintes princípios presentes no Cap. I, Art. 1º da Resolução nº 002/2006:

I. O desenvolvimento pleno do educando, a formação cultural e ética para o exercício da cidadania, a inserção crítica na profissão e a qualificação para o trabalho; II. O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, bem como lidar com a diversidade; III. A unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo fundamental na escola; IV. O trabalho coletivo pautado na formação de competências político-social, ético-moral e técnico-profissional como referência nuclear da formação docente; V. A pesquisa como dimensão da formação docente, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social; VI. O compromisso social e político do profissional da educação junto aos demais educadores e movimentos sociais; VII. A formação inicial articulada com a formação continuada. (FEF/UFG, 2006).

De fato, o trabalho coletivo, a unidade entre teoria e prática, a postura investigativa a que se propõe a concepção de pesquisa no estágio e a postura crítica estão presentes em todos os documentos que legalizam o estágio supervisionado do curso.

Para a consolidação do estágio em campos de ensino da rede pública de educação básica (municipais, estaduais ou federais), seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio, faz-se necessário a orientação/supervisão de um docente da FEFD, na proporção de 1 professor para no máximo 15 estudantes e ainda, faz menção a supervisão dos professores das escolas: “[...] contará também com a supervisão dos profissionais de cada campo de estágio, conforme determina o Regulamento de Estágio do Curso.” (FEFD/PPC, 2014, p. 23). Apesar de fazer a menção, a supervisão aparece como espontânea e em alguns casos, não é consciente, de acordo com os dados encontrados nesta pesquisa.

É importante ressaltar que a relação do estágio com os campos é mediada pela UFG através de convênios e outros documentos oficializados pela FEFD que estabelecem a relação dos espaços e agentes envolvidos, dentre eles “Termo de Compromisso de Estágio onde constarão informações sobre direitos e deveres das partes e sobre o seguro; Projeto de desenvolvimento e Relatórios de Estágio; Plano de Atividades e o Controle de Frequência dos Estagiários.” (FEFD/PPC, 2014, p. 23).

Ao analisar as resoluções de estágio obrigatório da UFG e da própria FEFD (Resolução CEPEC nº 1557 de 1º de dezembro de 2017; Resolução CEPEC nº 1539 de 06 de outubro de 2017; Resolução nº 002 de 17 de Outubro de 2006), percebe-se que existem algumas atribuições às funções dos agentes envolvidos, exceto no que tange a parte concedente (escola), pois se refere apenas às atribuições do coordenador de estágio e dos professores orientadores de estágio da universidade. Porém, a Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, faz uma menção à atribuição da escola (parte concedente) frente ao

estágio, cumprindo algumas obrigações, cujas estas estão previstas no Cáp. III, Art. 9, da referida lei:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento; II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso; V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho; VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio; VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. (BRASIL, 2008).

Apesar das obrigações da escola mencionadas pela lei (BRASIL, 2008), o trabalho do professor supervisor é esvaziado mais uma vez perante o estágio, pois não há menção da totalidade que este formador representa na formação inicial de professores e conseqüentemente, na constituição da identidade e saberes docentes do futuro professor. Além do mais, não prevê melhores condições de trabalho e reconhecimento via estatuto do professor, profissional da educação básica.

A FEFD/UFG dispõe de um modelo orientador para o desenvolvimento do estágio nas escolas municipais de Goiânia-GO. Este Projeto de Estágio vinculado a SME de Goiânia é uma síntese do esforço coletivo em articular as ações previstas no estágio e a contribuição do espaço profissional da docência. Vale lembrar que o estágio também é desenvolvido nas redes estaduais e federal aos quais se destinam outros projetos. Segundo este documento orientador (projeto), o estágio

[...] deve ser compreendido como uma atividade que privilegia o diálogo crítico com a realidade, articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de ser um espaço privilegiado para o contato dos estudantes com o exercício profissional e a compreensão da organização do trabalho pedagógico da escola (FEFD/UFG, 2017, p. 3).

Segundo o modelo de Projeto de Estágio estabelecido, a formação de professores está fundamentada no trabalho pedagógico e na pesquisa, assumindo assim busca pela autonomia,

reflexão e crítica para transformar a realidade concreta, a partir da superação das mazelas e injustiças sociais.

No que se refere ao professor da escola-campo que recebe o estagiário da FEFD/UFG no seu local de trabalho, este projeto de estágio avança um pouco em relação às atribuições pertinentes:

I. Orientar, acompanhar e avaliar o planejamento e a intervenção dos estagiários, observando as diretrizes didático-pedagógicas do Projeto de Ensino e Currículo da Subárea; II. Estar presente durante toda a realização das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo estágio na Escola-Campo; III. Discutir e elaborar princípios avaliativos, estratégias de ensino e reflexões pedagógicas sobre as problemáticas do processo de ensino- aprendizagem em regime de colaboração com o Professor Orientador e Estagiários; IV. Seguir as indicações apontadas nesse projeto; V. Preencher os documentos oficiais da escola, tais como diários e fichas de acompanhamento dos alunos. (FEFD/UFG, 2017, p. 9).

Apesar de trazer as atribuições do professor supervisor, o trabalho deste enquanto formador ainda permanece sem o devido reconhecimento, portanto invisibilizado.

3.3 A SME e as escolas-campo de estágio

A SME tem como eixo norteador de suas ações a Proposta Político-Pedagógica para a Infância e Adolescência da RME de Goiânia (PPPa) de 2016. Este documento orientador partiu de discussões entre os anos de 2013 e 2016 de forma democrática e participativa, abrangendo todo o coletivo educacional (diretores, coordenadores, professores, apoios pedagógicos, pais e alunos), bem como, representantes do Conselho Municipal de Educação, dos Sindicatos e das Universidades. Durante o processo de elaboração da proposta, contou-se com o debate da proposta em seminários, palestras, audiências públicas, grupos de estudos, entre outras formas de diálogo.

“[...] em 2013 iniciou-se o processo de reescrita da presente Proposta e configurou-se como um movimento coletivo e democrático, tendo como objetivo ampliar o diálogo com a comunidade escolar em relação ao Ciclo e, com isso, construir um documento que busca superar as fragilidades e reforçar as potencialidades dessa organização escolar.” (GOIÂNIA, 2016, p. 15).

A PPPa possui cinco eixos de análises, dentre eles: alfabetização, avaliação, currículo, educação escolar em tempo integral e organização do trabalho pedagógico.

São elaborados seis capítulos ao longo da proposta, o capítulo I discorre sobre os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, dando ênfase em seus *fundamentos e princípios*. O segundo capítulo refere-se à *organização do trabalho pedagógico*, ou seja, a cultura escolar atrelada à concepção político-pedagógica desta proposta. No capítulo III encontram-se as concepções e os objetivos intrínsecos à construção e concretização do *currículo*. O quarto capítulo concentra a discussão sobre a *avaliação*, sua fundamentação teórica e orientações, tanto para o processo de aprendizagem, quanto para a avaliação institucional. Os pressupostos e orientações sobre a alfabetização são encontrados no capítulo V. Já no capítulo VI, perfila a *educação escolar em tempo integral*, bem como a proposta de instaurar esse tipo de concepção nas escolas municipais de Goiânia-GO.

A RME adota uma postura de superação às tendências hegemônicas, sejam as pedagogias centradas no conteúdo (sem considerar a realidade e o movimento histórico de sua constituição), sejam as centradas no sujeito (esvaziamento do conteúdo):

Tal perspectiva considera a apropriação dos conteúdos tão importante quanto os sujeitos que se apropriarão desses, em suas diferentes formas e ritmos de aprender e se desenvolver, considerando as experiências socioculturais. Esse posicionamento emerge quando se compreende os sujeitos em suas relações concretas com o outro e com o mundo, configurando-se como produtor e produto da cultura, num movimento fundamentalmente social e histórico. (GOIÂNIA, 2016, p. 16).

Nesse sentido, alimenta-se a ideia de que os professores da RME de Goiânia-GO devem ter clareza da proposta para fomentar tal concepção.

A formação de seres humanos que a PPPa defende ressalta que “[...] a escola pública deve se apresentar como *locus* privilegiado para a formação de sujeitos livres, solidários, críticos, participativos, ao vislumbrar uma educação para além das demandas mercadológicas, centrando-se nas potencialidades humanas.” (GOIÂNIA, 2016, p. 18). Em nossa concepção, esse é um princípio formativo que perpassa também pela docência.

Com o objetivo de atingir tal formação, a RME de Goiânia norteia-se por alguns princípios que estão inter-relacionados, são eles:

[...] gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, ainda, flexibilização dos tempos e espaços. (GOIÂNIA, 2016, p. 18).

O trabalho pedagógico é orientado como um desenvolvimento coletivo dos professores, onde estes devem agir a partir de “[...] uma cultura escolar que rompa com o individualismo, com o trabalho parcelado, fragmentado e hierarquizado.” (GOIÂNIA, 2016, p. 30).

Esse coletivo de profissionais deve se articular para conhecer as especificidades educativas, sociais e culturais dos educandos, mediando experiências que favoreçam a aprendizagem, o trabalho interdisciplinar, a flexibilidade dos tempos e espaços e o respeito à diversidade e às fases de desenvolvimento. É também indispensável que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira solidária, com cooperação, respeito mútuo e diálogo entre os profissionais. Portanto, é desafio dos professores do Ciclo refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma ação educativa dialética e dialógica. (GOIÂNIA, 2016, p. 31).

Os professores de Educação Física da RME, assim como os pedagogos, possuem as mesmas atribuições relacionadas à função docente, que segundo a PPPa (GOIÂNIA, 2016, p. 32) é: “[...] todos responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico, incluindo os registros do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos”. Levam-se em consideração, as necessidades de aprendizagens dos educandos que estão expressas no PPP da escola, bem como retoma em muitos momentos do seu documento a ênfase dialógica e dialética no “trabalho articulado e integrado dos professores que compõe o coletivo.” (GOIÂNIA, 2016, p. 33).

No que diz respeito ao planejamento pedagógico, a PPPa defende uma postura política: “[...] é político porque planejar é tomar decisões e escolher posicionamentos, refletindo princípios e valores que embasam a prática pedagógica. O planejamento é entendido como instrumento para a mudança da realidade social através do movimento dialético de ação e reflexão.” (GOIÂNIA, 2016, p. 36). Então, o/a professor/a assume essa postura baseada no PPP da escola.

3.4 A busca de indícios de parceria

A profissão docente na RME tem funções e objetivos bem delimitados, trata-se fundamentalmente da formação da infância e adolescência via educação básica. Para isso, reflete a formação docente a fim de que esta intervenha diretamente na realidade escolar/educacional, porém não abarca a totalidade da profissão docente enquanto formador.

Foi feita leitura integral de três PPPs das quatro instituições municipais educacionais pesquisadas, tendo em vista que, uma das escolas não entregou o PPP nas inúmeras tentativas de contato. A leitura se fez em busca de elementos que trouxessem referência em algum momento sobre o estágio supervisionado e/ou sobre a presença do professor da escola enquanto um profissional também responsável pela realização do ES. Os destaques pertinentes à organização do trabalho docente, no que se pôde analisar, contempla a PPPa, porém, não havia referência ao espaço formativo do ES nos PPPs analisados das escolas selecionadas da SME. Uma pesquisa realizada por Barra (2020), ao analisar um PPP de uma escola municipal de Goiânia-GO, evidencia esta mesma questão ao não encontrar menções ou percepções da escola referente ao seu lugar como formadora de futuros professores, nesse sentido, é possível dizer que “contribuem para naturalizar a relação com o trabalho de ‘supervisão’” e que essa invisibilização “corroborar a compreensão de que o trabalho com estágio acontece na escola de forma “naturalizada” sendo, portanto, uma ação que, apesar de compor a dinâmica da escola há décadas, não constitui a sua identidade” (BARRA, 2020, p. 13).

Em dois dos PPPs analisados (chamaremos de PPP1 e PPP2), quando se falava de formação continuada, pôde-se perceber uma certa abertura para efetivação de parceria da escola com IES via Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR) ou via grupos de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação (FE/UFG).

No PPP1, há uma referência ao GEAJA (Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e GEFPE (Gerência de Formação de Profissionais da Educação) da FE/UFG. Apesar de o termo “parceria” não existir no documento e em nenhum outro momento reportar-se a esta vinculação, é possível identificar uma certa relação formativa a partir de: “Encontros mensais, conforme calendário escolar, para apoios técnico-professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, orientados e coordenados pela GEAJA, FE/UFG, GEFPE, mediados pela FE/UFG.” (PPP1, 2019, p. 37).

Segundo o PPP2, a formação continuada tem como elemento central estudos, reflexão e pesquisas sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, o documento afirma que essas ações organizadas pela RME “Ocorre em diferentes espaços – na instituição, na GERFOR- (Gerência de Formação), nas universidades e outras agências formativas – e de diferentes formas (palestras, conferências, simpósios, grupo de trabalho, dentre outras).” (PPP2, 2019, p. 85).

Em busca de documentos que estabelecem a relação/parceria pesquisada, é possível afirmar que a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão integrante da administração da UFG, supervisiona e coordena as atividades de ensino da graduação. Em relação ao estágio supervisionado, firma-se convênio de natureza pública com alguns municípios e instituições, neste caso específico, com o município de Goiânia-GO/SME, através do nº do instrumento UFG/Externo 332/2016, com período de vigência de 5 anos (23 de dezembro de 2016 à 22 de dezembro de 2021), objetivando:

Proporcionar aos estudantes regularmente matriculados e com frequência efetiva nos cursos de graduação oferecidos pela UFG, oportunidade de realização de estágio curricular obrigatório e aulas práticas, nas diversas áreas de atuação da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. (PROGRAD/UFG, 2016).

O modelo de convênio de ES¹¹ a ser celebrado entre a universidade e a instituição (escola) consta que as instituições devem ter interesses comuns, desenvolvendo ações conjuntas em prol da formação docente. No plano de trabalho deste mesmo documento consta no item 2 – *Meta a ser atingida*: “2.1 – Desenvolver programas, projetos, pesquisas e atividades de interesse comum das partes convenientes. 2.2 – Realizar cursos, palestras e eventos de interesse comum. 2.3 – Promover intercâmbio de recursos humanos.” (UFG, p. 7).

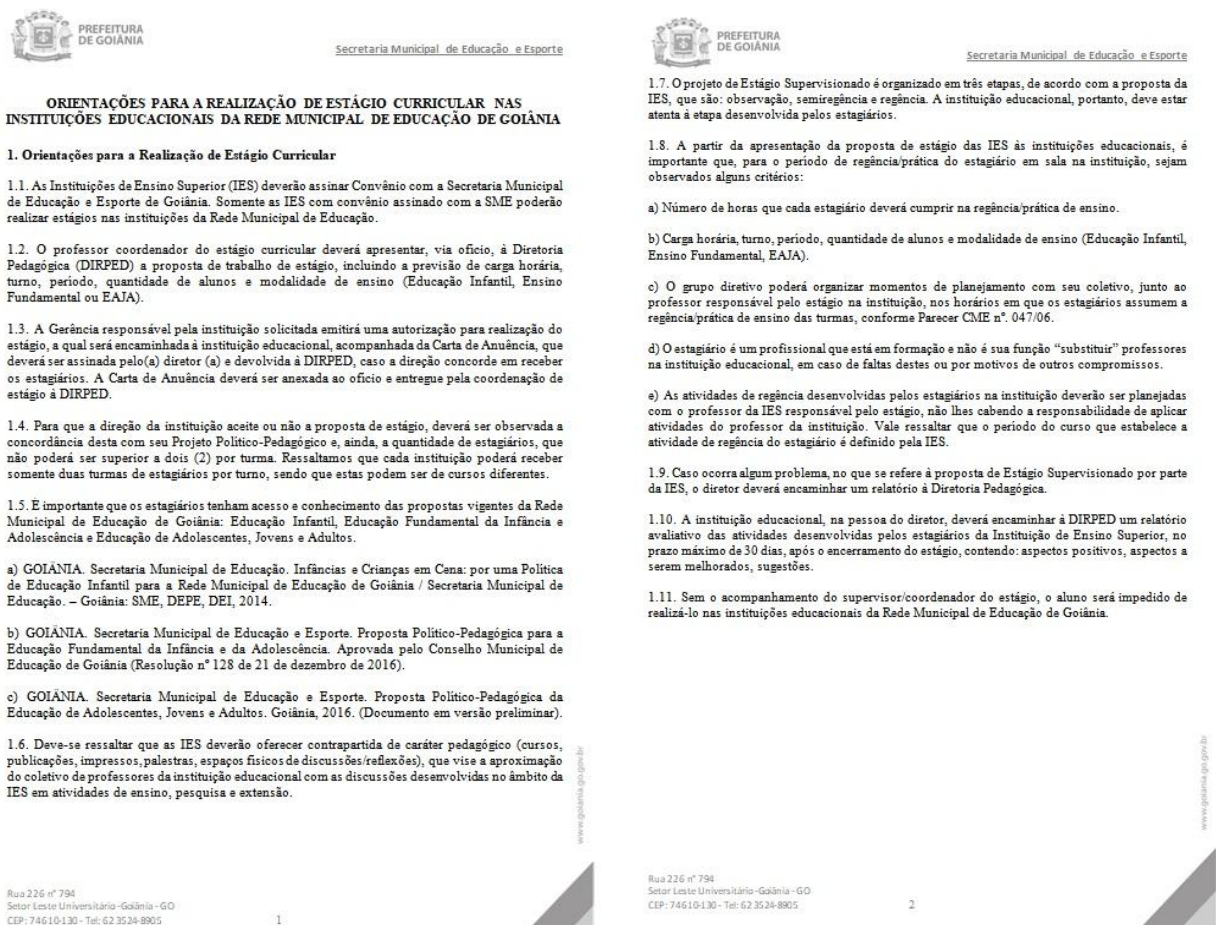
Atentamos que o modelo de convênio ressalta que a supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas no ES devem ocorrer juntamente com participação da unidade que concede a entrada do estágio. Veremos em nossas análises que essa participação é quanto tanto informal e invisibilizada devido à falta de reconhecimento do estatuto do professor enquanto um agente formador de saberes e de identidade docente, conforme afirma Barra (2020).

¹¹ O modelo de convênio de Estágio Supervisionado Obrigatório da UFG pode ser encontrado no site: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/227/o/Cooperação_P_e_D_Geral.pdf.

É possível identificar no modelo de Projeto de Estágio (2017) analisado que existe uma parceria da SME de Goiânia com a FEFD/UFG desde 1989. Esta relação se estende por décadas a partir de diálogos e discussões acerca da formação profissional e da própria materialização dos estágios nas unidades escolares municipais. Apesar de a parceria existir, é possível constatar a partir dos dados e documentos analisados que esta relação é um tanto quanto invisível no que concernem as políticas públicas de formação docente, uma vez que, não há incentivo público ou de iniciativa privada para o reconhecimento da importância da escola enquanto formadora de futuros professores a atuarem na educação básica, seja no âmbito nacional, estadual ou até mesmo municipal.

Além dos referidos documentos analisados, existe um documento síntese sobre a entrada e permanência do estágio na escola, disponibilizado pela SME, chamado “Orientações para a realização de estágio curricular nas instituições educacionais da rede municipal de educação de Goiânia”.

Figura 1 – Orientações para a Realização de Estágio Curricular nas Instituições Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia



Apesar de o documento tratar apenas do aceite e convênio das escolas via SME com os estágios, já é uma iniciativa ímpar no campo do ES. Porém não se faz menção alguma sobre a figura do/a professor/a como um coresponsável pela formação inicial do graduando. Portanto, mais uma vez, o trabalho dos PSs é, conforme Barra (2020), invisibilizado.

4 O estágio supervisionado na perspectiva do/as pesquisados/as

Neste capítulo buscou-se o cruzamento das respostas dos participantes da pesquisa a fim de encontrar relações entre elas sobre a ação/atuação do/a PS no estágio para formar categorias de análise. Os questionários (em anexos) foram destinados aos PSs, POs e GEs, com o intuito de identificar suas percepções sobre a atuação, a participação e as relações estabelecidas pelos/as PSs com o estágio supervisionado da FEFD/UFG.

Dentre as respostas dos sujeitos, encontramos aspectos ligados a três categorias: a) Características da relação entre professores/as supervisoras/as e o estágio supervisionado da FEFD; b) As finalidades e ações dos/as professores/as supervisores/as no contexto da pesquisa e c) Limites e desafios do estágio frente às possibilidades de supervisão dos/as professores/as da escola. Dessa forma, as discutiremos a seguir.

4.1 Características da relação entre professores/as supervisoras/as e o estágio supervisionado da FEFD

Buscou-se analisar neste momento da pesquisa como se deram as relações entre os PSs e o estágio supervisionado, na tentativa de identificar através das respostas dos pesquisados, a articulação dos/as PSs com POs e gestoras, bem como, entender como os pesquisados entendem a participação e atuação do/a PS sobre o processo de formação docente no estágio supervisionado.

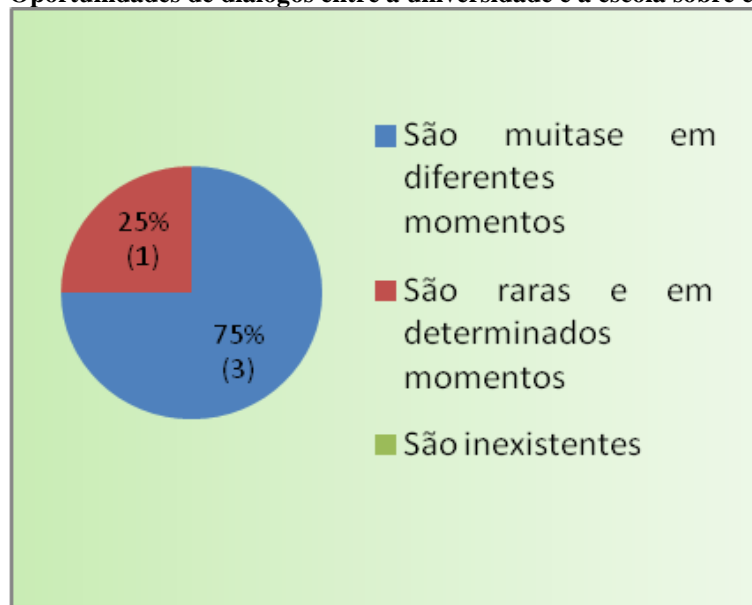
Todos/as os/as PSs participantes da pesquisa (100%) afirmam que a troca de experiência ao acompanharem o estágio é *muito significativa*.

De acordo com 66,67% dos/as PSs, as oportunidades existentes para o diálogo entre a instituição formadora (universidade) e a instituição concedente (escola) sobre o estágio é limitada, ou seja, acontece raramente e em determinados momentos (Gráfico 2).

Segundo 75% das respostas das GEs, as oportunidades para o diálogo entre a instituição formadora (universidade) e a instituição concedente (escola) *são muitas e em diferentes momentos* (Gráfico 3).

Gráfico 2 - Oportunidades de diálogos entre a universidade e a escola sobre estágio (PSs)

Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Gráfico 3 - Oportunidades de diálogos entre a universidade e a escola sobre estágio (GEs)

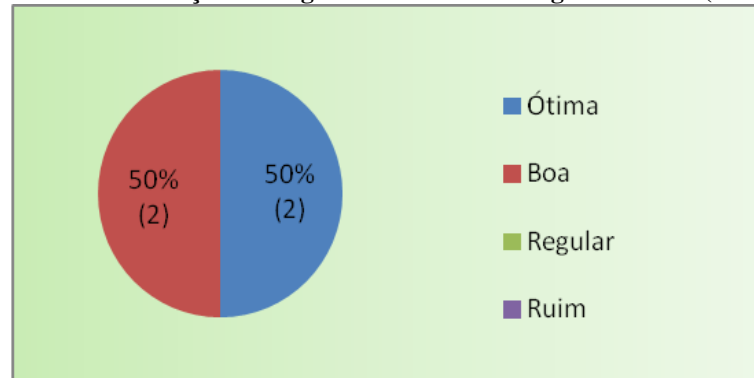
Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Um/a professor/a (PS3) justifica que existe por parte dos estagiários “[...] pouca abertura para diálogo e questionamento, pouco envolvimento com a dinâmica do trabalho coletivo da escola.” (PS3, Questionário concedido à autora, 2019).

Dada esta contradição, pudemos identificar através das justificativas sobre a relação que as GEs estabelecem com o estágio (Gráfico 4), que elas são atendidas no que propõem para o estágio e a universidade expõe suas intenções para a escola. De maneira geral, as GEs

consideram a relação entre gestão e estágio satisfatória, classificadas como “ótima” e “boa”, como podemos verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 - Relação entre gestão da escola e estágio da FEFD (GEs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Das quatro GEs pesquisadas, apenas duas justificaram, afirmando que a universidade dialoga com a escola e está sempre pronta para resolver conflitos: “Há diálogo constante sempre que preciso, encaminhamentos, mudanças e sugestões.” (GE1, Questionário concedido à autora, 2019); “Há apresentação da proposta de trabalho pela universidade, diálogo, encontros...” (GE3, Questionário concedido à autora, 2019).

Percebemos através do gráfico 2 a partir das respostas dos/as PSs – que acompanham o estágio de perto – que esta falta de comunicação entre a universidade e a escola está ligada ao espaço que o/a PS ocupa, ou deixa de ocupar, no processo de formação inicial dos graduandos via estágio supervisionado. A escola abre espaço para a formação, em contrapartida, segundo a percepção dos/as PSs, a universidade necessita de estabelecer mais diálogo com a escola e conseqüentemente com os próprios PSs. É necessário um olhar mais atencioso sobre este diálogo mútuo importante para uma parceria, pois a escola é locus privilegiado de formação e os sujeitos formadores (PS e PO) devem ser vistos como compartilhadores da docência. Lima (2008) nos alerta sobre esta questão: “A cultura do magistério inclui-se na cultura escolar e pode ser compreendida como jeito de ser e de estar na profissão. Dessa forma, precisamos entender melhor a realidade inserida nessa diversidade cultural.” (LIMA, 2008, p. 203).

Apesar dos/as PSs considerarem as oportunidades de diálogos entre a universidade e a escola raras, a **relação entre o/a PS e o estagiário** é considerada 100% positiva. A metade dos professores da escola (PS2, PS5, PS6) afirmam em suas respostas que receber o estagiário

é importante para que ele possa vivenciar sobre a profissão docente e em contrapartida, aparece fortemente aspectos ligados ao protagonismo do estagiário, onde o professor da escola assume a postura de espectador do estágio para pensar seu trabalho pedagógico, seu aprimoramento dos conhecimentos e de novas ideias:

“Estamos sempre abertos a recebê-los, pois entendemos que eles trazem sempre novas ideias e assim podemos além de melhorar o nosso trabalho.” (PS2, Questionário concedido à autora, 2019).

“Acho importante receber estagiários na escola e contribuir para a formação e também é uma forma de avaliar e reavaliar o meu trabalho pedagógico, contribuir com a universidade.” (PS5, Questionário concedido à autora, 2019).

“Receber o estágio no campo escolar é uma experiência rica para ambas as partes, pois ao mesmo tempo em que os estudantes de Educação Física aprendem sobre a prática pedagógica e a lógica escolar, o professor formado que recebe o estágio tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos com o que é trazido de ‘novo’ pelos estudantes.” (PS6, Questionário concedido à autora, 2019).

A contribuição “inovadora” levada pelos estagiários aos PSs aparece em vários momentos desta pesquisa e demonstra que os estagiários são protagonistas para ajudar na “formação contínua” dos professores das escolas. O/A PS participa, mas por vezes, não tem consciência que é um protagonista-formador.

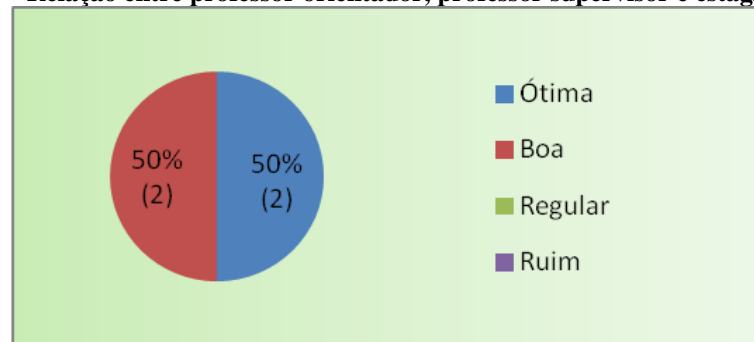
Além da compreensão da prática pedagógica e da lógica escolar proporcionada ao estagiário na escola (mencionadas pelo/a PS6), o/a PS1 menciona que: “Aquele que se dispõe/dispor a receber a universidade tem que favorecer a sua permanência e debate.” (PS1, Questionário concedido à autora, 2019). Dessa forma, ao receberem o estágio na escola, já colaboram de alguma forma para sua formação.

Percebe-se nas respostas dos/as PS6 e PS1 o engajamento a fim de estabelecer uma relação comunicativa e coletiva, para reforçar o ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica: “Uma boa relação entre professor e estudante tende a enriquecer as experiências dos alunos da escola, tendo em vista que ambas as partes se comunicam e pensam juntos em uma proposta significativa para os escolares.” (PS6, Questionário concedido à autora, 2019). Percebe-se que mesmo com elementos importantes para se pensar o estágio supervisionado, o objetivo do professor da escola está descrito de acordo com os documentos legais que dispomos, ou seja, o de ensino e não de formador. O fato de auxiliar na identidade, formar o estagiário, não está claro para este professorado. Barra (2019) indica que isso perpassa pelo

fato do “trabalho” da escola com o estágio supervisionado não ser reconhecido, certificado e/ou remunerado.

No que se refere à **relação entre PS, PO e estagiário**, as GEs também veem 100% de forma satisfatória. Segundo as GEs, pode ser considerada como “ótima” e “boa” (Gráfico 5), pois os combinados são cumpridos e há troca de experiências.

Gráfico 5 - Relação entre professor orientador, professor supervisor e estagiário (GEs)

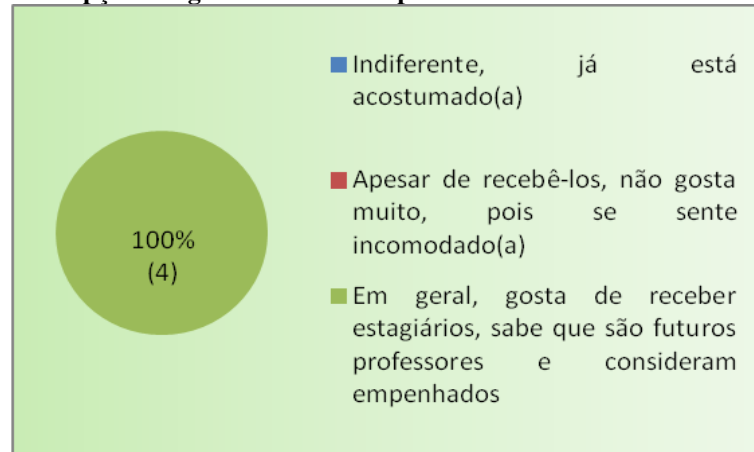


Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Vale ressaltar que a relação entre os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado, as experiências individuais e coletivas, o diálogo constante e o entendimento de seus papéis, são fundamentais para o encontro de diferentes conhecimentos, saberes e culturas que se confrontam e se entrecruzam no estágio em prol de um objetivo comum: formar futuro professores (LIMA, 2008). Ao PS pode ser dada a possibilidade de atuar na formação de futuros professores. Além disso, de acordo com Aroeira (2014, p. 127), a articulação dialógica entre os sujeitos no estágio supervisionado “[...] é um fator importante para a construção de uma prática docente de qualidade pelo futuro professor”.

Tentamos identificar como as GEs percebiam o/a PS ao receber os estagiários na escola. De acordo com 100% das respostas assinaladas, os professores da escola *gostam de receber estagiários, sabe que são futuros professores e consideram empenhados* (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Percepção das gestoras sobre o/a professor/a da escola ao receber estagiários



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

De acordo com as respostas de 66,67% dos/as PSs pesquisados *o professor deve ter a liberdade de aceitar ou não a presença de estagiários*, 33,33% dos/as PSs responderam que *todos são responsáveis pela formação dos futuros professores, portanto devem recebê-lo* (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Recepção dos/as estagiários (PSs)

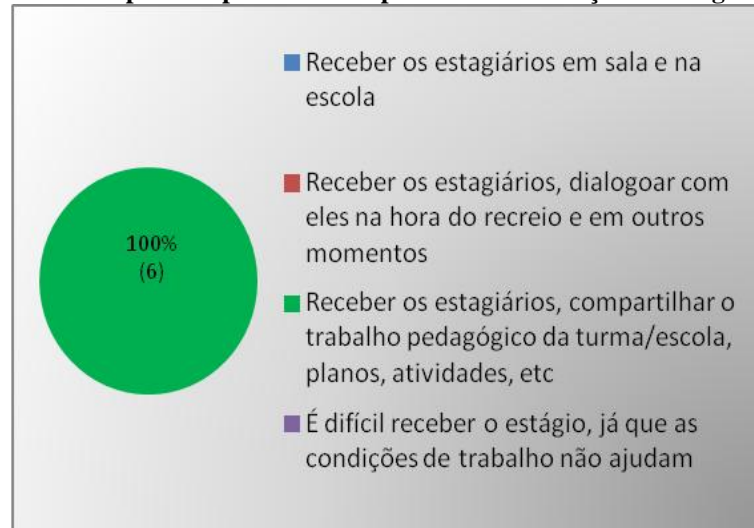


Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Os/As PSs entenderem que são responsáveis pela formação dos estagiários é crucial, porém ter a liberdade de recebê-lo ou não está mais condizente com a realidade frente às condições de trabalho do/a PSs. Ao estarem dispostos em tornar o estágio possível na escola em que trabalham, 100% dos/as PSs concordam que o seu papel em relação ao estágio é

recepcionar o estagiário, de forma que compartilhem o trabalho pedagógico de sua profissão com os estudantes em formação (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Papel do/a professor/a supervisor/a em relação ao estágio (PSs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

O papel que o professor atribui a si mesmo auxilia na construção da identidade docente, pois é no confronto com a realidade que teoria e prática, formação e atuação docente se encontram. Para Lima (2008), esta identidade pode ser individual e/ou coletiva. “Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva.” (LIMA, 2008, p. 201). Nesse sentido, entender seu significado e papel social, perpassa pela construção dos processos identitários proporcionados também no e pelo estágio.

Ao contrário da tensão entre obrigação, atuação burocrática e passiva no estágio, observada a obrigatoriedade nas leis, documentos e pareceres sobre a supervisão do professor da escola frente ao estágio supervisionado, concordamos com Calderano (2014) ao demarcar a *docência compartilhada*, onde o estágio não é apenas um cumprimento de regras/burocracias, mas um campo do conhecimento a ser tratado dialeticamente em seu tempo e espaço de forma crítica, reflexiva e coletiva.

[...] a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos pelos professores da universidade e da escola e que ao estagiário cabe participar ativamente desse processo, entendendo que seu processo de formação se dá nos dois campos ligados dialeticamente. (CALDERANO, 2014, p. 146).

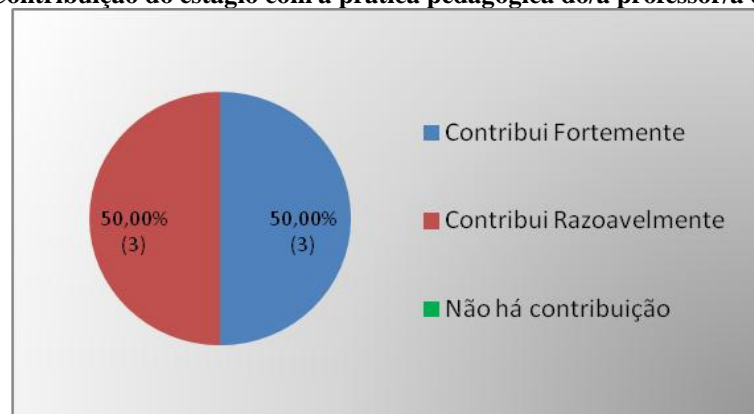
Reconhecemos que os/as PSs necessitam de estruturas e condições, bem como de orientações no processo, para que haja um trabalho de fato orgânico e articulado, como a docência compartilhada entre universidade e escola.

4.2 As finalidades e ações dos/as professores/as supervisores/as no contexto da pesquisa

Nesta categoria agrupou-se as respostas dos grupos pesquisados a fim de identificar e analisar as contribuições e as devolutivas existentes entre a FEFD e as escolas municipais da SME de Goiânia-GO, cujas escolas foram campos de estágios supervisionados no período de pesquisa e coleta de dados. Além desse aspecto, visa identificar como essas contribuições e devolutivas estão dadas pelo/ao PS na relação entre a universidade e a escola.

Todos os/as PSs pesquisados alegam que existe contribuição do estágio com a prática pedagógica do/a professor/a de Educação Física da escola (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Contribuição do estágio com a prática pedagógica do/a professor/a da escola (PSs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

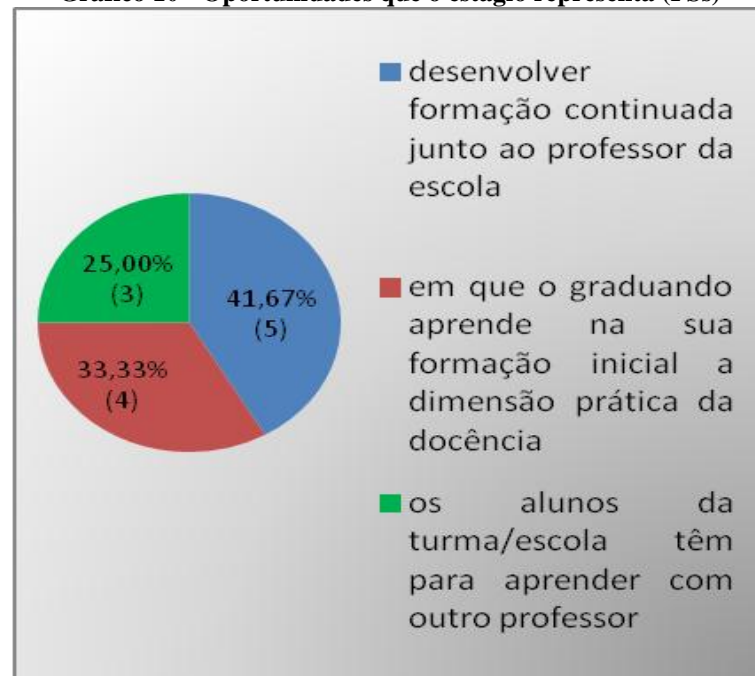
Novamente, a justificativa entre os/as PSs que aparece fortemente é o que chamamos na pesquisa de protagonismo do estagiário, onde o professor da escola se assume numa postura de espectador:

“Trazem novas ideias e nos aproxima das atualidades da nossa área de atuação.” (PS2, Questionário concedido à autora, 2019).

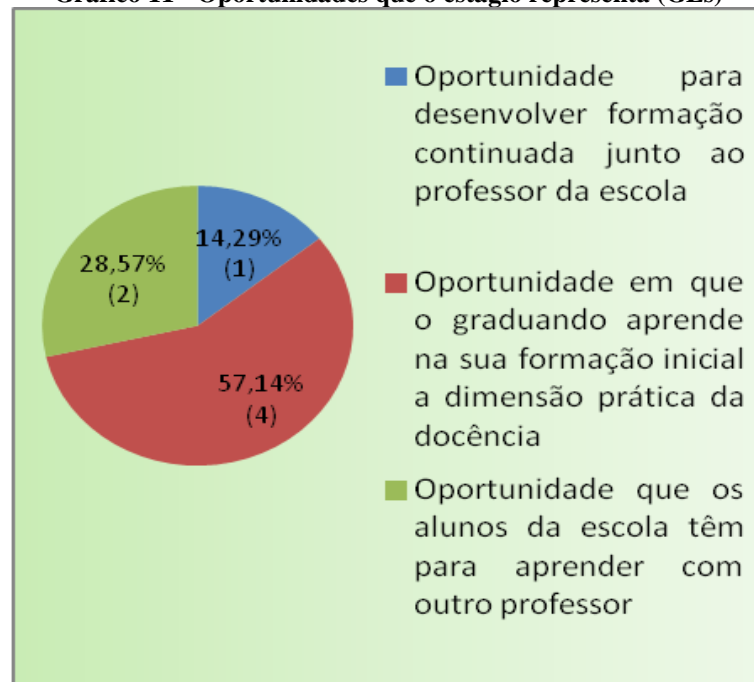
“Como supracitado, reafirmo a importância de receber o estágio no campo escolar, pois esse auxilia a prática pedagógica do professor, trazendo novas propostas e outros olhares sobre aquela realidade, além de tornar a experiência riquíssima para o alunado.” (PS6, Questionário concedido à autora, 2019).

Dos seis PSs pesquisados/as, cinco responderam que o estágio representa oportunidade de *desenvolver formação continuada junto ao professor da escola* (Gráfico 10). No Gráfico 11 relacionado às respostas das GEs, em 57,14% das respostas assinaladas aparece que é uma *oportunidade em que o graduando aprende na sua formação inicial a dimensão prática da docência*. Vejamos a seguir:

Gráfico 10 - Oportunidades que o estágio representa (PSs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Gráfico 11 - Oportunidades que o estágio representa (GEs)

Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Percebe-se com a análise dos questionários com perguntas abertas e fechadas, que essa formação continuada que os/as PSs se referem, é a própria qualificação por meio do protagonismo da universidade/estagiário, que segundo a fala dos próprios professores, está ligada à: “conteúdo trabalhado [...] foi inovador”, “novas ideias”, “aproxima das atualidades”, “melhorar o nosso trabalho” (PS2, Questionário fornecido à autora, 2019), “oportunidade de aprimorar seus conhecimentos com o que é trazido de ‘novo’ pelos estudantes” “auxilia a prática pedagógica do professor”, “novas propostas e novos olhares”, “experiência riquíssima para o alunado” (PS6, Questionário fornecido à autora, 2019). Lima (2008) fala sobre as oportunidades que o estágio pode proporcionar nesse sentido: “As aprendizagens decorrentes do estágio poderá ser uma postura metodológica utilizada pelos professores e alunos que trabalham com o Estágio/Prática de Ensino.” (LIMA, 2008, p. 201).

Nas respostas das GEs (Gráfico 11), as quatro participantes da pesquisa estão de acordo que o estágio é momento de formação inicial para os estagiários, porém outras características já apontadas pelos professores supervisores também aparecem significativamente: a formação continuada dos professores que recebem o estágio e a possibilidade dos alunos da escola conhecerem novos conteúdos e metodologias.

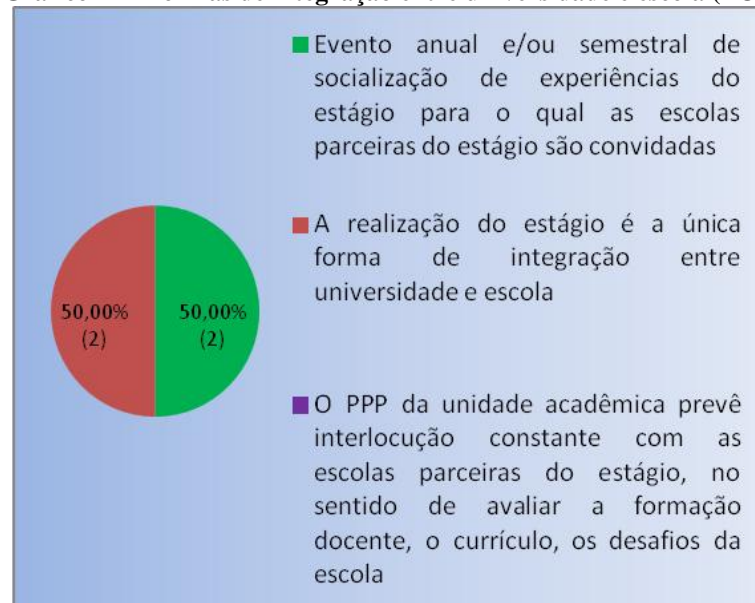
Segundo o/a PS6,

As crianças/estudantes aguardam ansiosos pelo dia do estágio na escola, pois veem nesse momento uma oportunidade de conhecer e se envolver em atividades que dificilmente são realizadas apenas com a professora regente, principalmente por se apresentarem sempre em duplas ou trios, permitindo assim maior tempo de experiência aos alunos da escola. (PS6, Questionário concedido à autora, 2019).

Concordamos que o estágio proporciona novos olhares aos professores das escolas e que são proporcionados aos alunos novos conteúdos e metodologias, mas, para além disso, é lócus de formação de futuros professores, “[...] de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social.” (LIMA, 2008, p. 204).

Nas respostas dos/as POs, verificou-se que 50% dos professores afirmam que a principal forma de integração é através de *evento anual e/ou semestral de socialização de experiências do estágio para o qual as escolas parceiras do estágio são convidadas* (Gráfico 12). Os outros 50% dos professores indicam que *a realização do estágio é a única forma de integração entre universidade e escola*:

Gráfico 12 - Formas de integração entre universidade e escola (POs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Essa integração não existe somente nas universidades, mas já foram desenvolvidas algumas experiências (isoladas) na unidade escolar de acordo com o/a PS6 e o/a PO2:

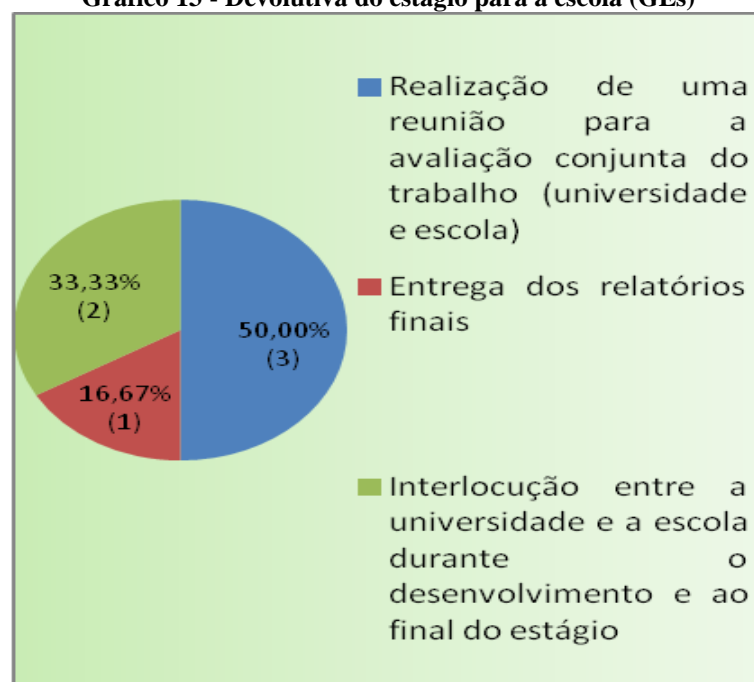
O relatório final de estágio foi apresentado na escola em formato de roda de conversas, com convite à participação da comunidade escolar juntamente com professor de estágio e estagiários. (PS6, Questionário concedido à autora, 2019).

Na nossa experiência já fizemos eventos anuais e semestrais na FEFD tematizando algo comum a todas às escolas e buscando garantir a participação de profissionais das escolas na forma de expositores e também de ouvintes. Mas também já fizemos eventos nas próprias escolas, a partir da especificidade do trabalho desenvolvido na unidade escolar. (PO2, Questionário concedido à autora, 2019).

Em relação a esta integração, pôde-se analisar que as iniciativas também são realizadas além do acontecimento do próprio estágio na escola, mas de forma isolada. O/A PS6, ao ressaltar a socialização que o estágio fez, juntamente com o/a PO2, com evento ao final do trabalho realizado na escola, como forma avaliativa do processo e devolutiva aos sujeitos envolvidos, mostra que apesar do caráter informal (não constar nos documentos e nas respostas dos outros pesquisados), pode trazer contribuições para o seu campo de trabalho. É possível que a experiência proporcionada fez com que o/a PS se sentisse mais pertencente do processo formativo dos estagiários. Não há menção desta(s) iniciativa(s) no PPP das escolas, como verificado nos documentos analisados.

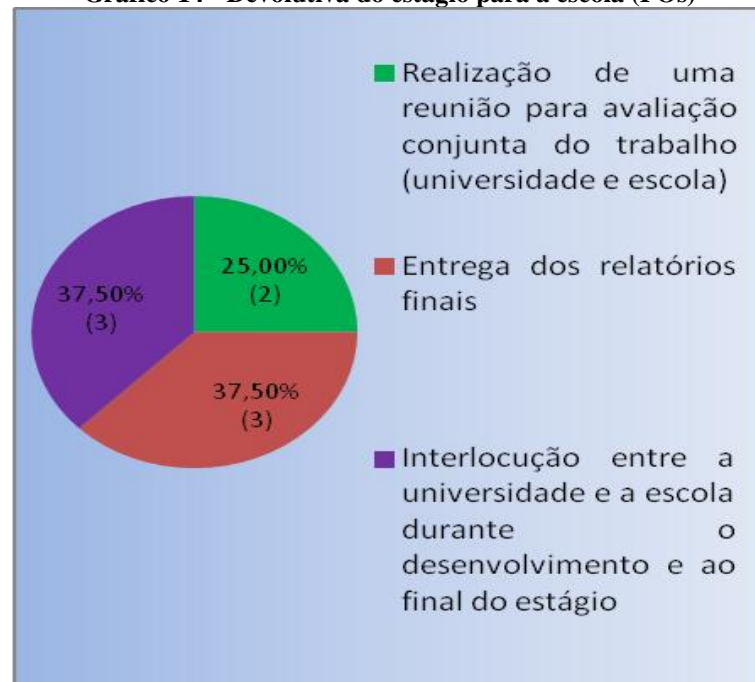
Compreende-se que a reunião no sentido de avaliar os aspectos formativos do trabalho realizado é explanada entre as GEs e os/as POs, assim como as demais opções. Vejamos nos gráficos (13 e 14) a seguir:

Gráfico 13 - Devolutiva do estágio para a escola (GEs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Gráfico 14 - Devolutiva do estágio para a escola (POs)



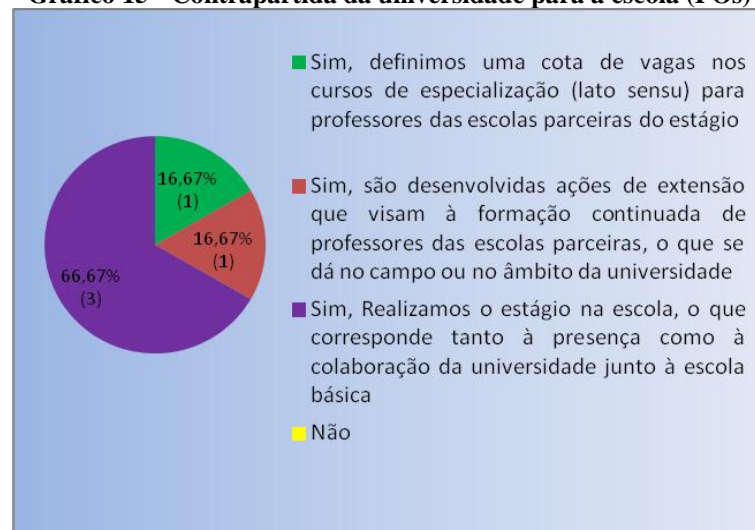
Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

É importante ressaltar que, as iniciativas de interlocução e parceria com a escola, além do aspecto legal como a oficialização dos termos de compromisso, vistos de frequência nos relatórios e reuniões de avaliações sobre o estágio, no que se pôde perceber com os dados coletados e analisados, acontecem ainda de maneira tímida e isolada. O fato da entrega de relatórios ser a única forma de devolutiva do estágio para a escola, demarcada por uma GE (Gráfico 13) e três POs (Gráfico 14), mostra o *status* de “concedente” que a escola assume. As determinações das diretrizes que vêm do documento da SME “*Orientações para a realização de estágio curricular nas instituições educacionais da rede municipal de educação de Goiânia*” são cumpridas a risca, porém como destacado anteriormente (Cap. 3) não abarca a totalidade do sentido amplo da docência, não reconhece o professor da escola como formador de futuros professores. Assim, podemos dizer que “[...] falta reconhecimento do trabalho da escola com o estágio, traduzindo-se numa ausência política notável em um conjunto significativo de evidências que demonstram a naturalização do estágio como fórmula que resulta na sua invisibilidade” (BARRA, 2020, p. 16).

Quando perguntados sobre a contrapartida da universidade para a escola, os/as POs poderiam marcar mais de uma opção, podendo acrescentar outras iniciativas não descritas nas opções disponíveis para assinalar. Foi possível constatar a partir dos dados coletados que 100% das respostas afirmam existir a contrapartida para o campo de estágio (Gráfico 15).

Desse total, a maior incidência de respostas positivas para a questão, 66,67%, concentra-se no fato de *realizarem o estágio na escola, o que corresponde tanto à presença quanto à colaboração da universidade junto à escola básica*. O fato de estar na escola realizando a formação inicial docente, equipara-se a contribuição que é deixada para a educação na respectiva função dos estagiários, que seja: futuros professores. Então a contrapartida da universidade frente à escola, segundo a perspectiva das respostas da maioria dos/as POs, seria de construir uma formação sólida para o campo de atuação escolar. Também aparece em menor instância, a oferta de cursos de especialização (16,67%) e ações de extensão visando a formação continuada dos professores das escolas parceiras de estágio (16,67%) (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Contrapartida da universidade para a escola (POs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

No que se refere à devolutiva da universidade para a escola em relação ao trabalho realizado no estágio obrigatório (Gráfico 15), há um consenso entre as respostas dos/as POs.

Varia entre essas três, conforme o tempo e disponibilidade da escola fazemos o possível. A melhor devolutiva até hoje que tive experiência foi uma feira de Educação Física, onde recebemos mães e pais e todos da escola para momentos de oficinas, discussões e diversas provocações com a cultura corporal envolvendo brincadeiras, jogos, danças, desafios de coragem e equilíbrio com esportes radicais. (PO1, Questionário concedido à autora, 2019).

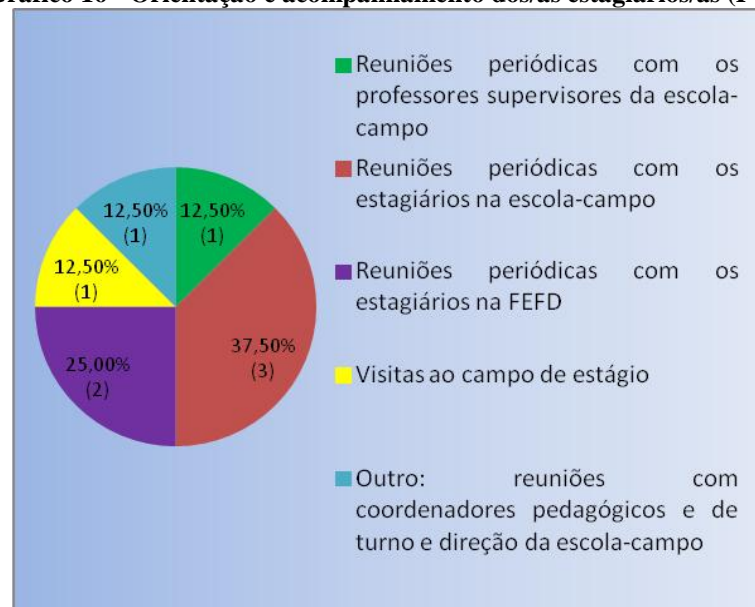
Pudemos identificar que a melhor devolutiva relatada pelo/a PO1, trata-se do envolvimento e conhecimento mais aprofundado do ambiente escolar de forma coletiva.

4.3 Limites e desafios do estágio frente às possibilidades de supervisão dos/as professores/as da escola

Existem desafios e possibilidades no campo de atuação da profissão docente que podem ajudar a pensar a qualificação e conscientização do/a PS no processo formativo do estagiário, futuro professor. Pensando nisso, destacamos a o que é emergente para os grupos pesquisados na relação que se estabelece entre a FEFD/UFG e as escolas municipais de Goiânia-GO.

Foi possível verificar que as orientações e acompanhamentos dos/as estagiários/as por parte dos/as POs são feitas por meio de alguns mecanismos apresentados pelas frequências das respostas apresentadas no gráfico abaixo (Gráfico 16):

Gráfico 16 - Orientação e acompanhamento dos/as estagiários/as (POs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Segundo apenas o/a PO2 (12,50%), a orientação e acompanhamento são também realizados através de reuniões com a presença do professor supervisor da escola-campo (Gráfico 16). Diante dos dados coletados, é possível afirmar que apesar de receber o estágio, não é do cotidiano da escola e de seus respectivos profissionais participarem do momento de orientação e acompanhamento no intuito de serem corresponsáveis pela formação dos estagiários.

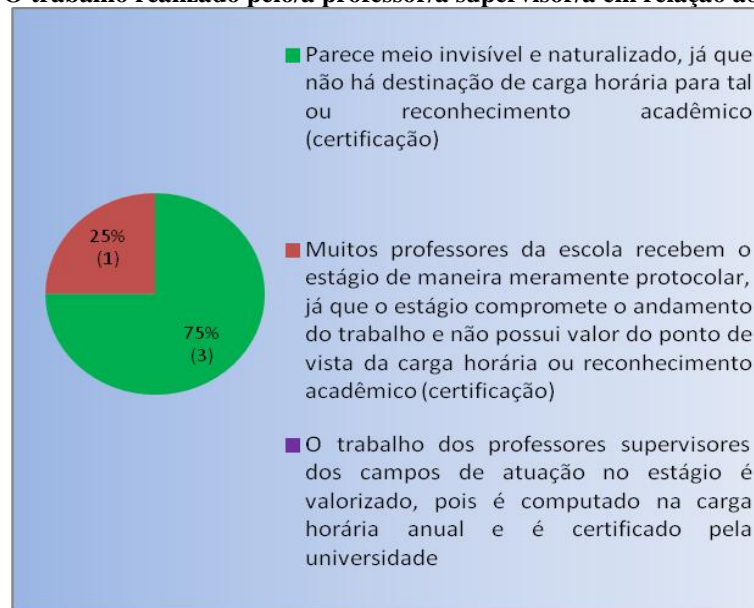
Em relação à periodicidade das reuniões sobre o estágio com os/as PSs, 75% das respostas dos/as POs constam que aconteciam semanalmente (Questionário concedido à autora, 2019). Se levarmos em conta o gráfico 16, podemos constatar que essas reuniões com o/a PS poderiam ser feitas isoladamente, sem cunho formativo ou ainda, sem a presença dos estagiários. Um/a PO (25%) afirmou que não conseguiu organizar reuniões com o professor de Educação Física da escola, segundo ele “O diálogo estabelecido entre os estagiários e estes professores é realizado no decorrer das aulas e, sobretudo, nas brechas que surgem no cotidiano.” (PO4, Questionário concedido à autora, 2019). Este aspecto revela o caráter informal dado à intervenção do professor da escola no estágio supervisionado.

Benites (2012) fala sobre o professor-colaborador no âmbito do estágio supervisionado. Para a autora,

Se por um lado existe a dimensão na qual esse professor colabora com o momento do estágio, pois orienta e dá oportunidades para os estagiários realizarem suas intervenções, por outro tem-se a noção que esse professor acaba sendo visto como um agente de formação, criando, muitas vezes, por parte dos estagiários expectativas a respeito das suas impressões, olhares, dicas, sugestões e conselhos. (BENITES, 2012, p. 53).

Nesse sentido, seria importante o reconhecimento e valorização do professor como partícipe da formação de estagiários, tanto por parte da política pública docente, quanto do fomento do próprio autorreconhecimento do professor. Como podemos identificar na pesquisa, 100% dos/as POs afirmam que não há mecanismos de reconhecimento da profissão docente enquanto supervisor de estágio (Gráfico 17), motivo pelo qual recebem o estágio de maneira protocolar e parecem invisibilizados e naturalizados na atividade/função que passa a exercer.

Gráfico 17 - O trabalho realizado pelo/a professor/a supervisor/a em relação ao estágio (POs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

De acordo com Benites (2012), incidir a este professor a corresponsabilidade da docência, “[...] é acrescentar em suas tarefas a responsabilidade de auxiliar futuros professores em suas experiências didático-pedagógicas” (BENITES, 2012, p. 118). Conforme Barra (2019), esta atuação da profissão não é reconhecida e é realizada por vezes como “esporádica” e “opcional”. “O que se apresenta como marcante é o fato de no Brasil não se ter claro o papel dos professores-colaboradores e muito menos o perfil esperado” (BENITES, 2012, p. 124). Os professores são considerados “cuidadores” de estagiários. O fato do ES ser tratado como uma “tarefa da universidade” com horas a serem cumpridas dificultam as relações formativas, “[...] os professores-colaboradores acabam recebendo os estagiários na ‘boa vontade’ baseando suas ações numa relação de amizade.” (BENITES, 2012, p. 125).

Com a intenção de identificar quais são as principais dificuldades e limites encontrados no desenvolvimento do estágio na escola-campo, conseguimos obter alguns pressupostos que aparecem com menor ou maior frequência de acordo com as respostas dos/as POs, demonstradas no gráfico a seguir (Gráfico 18):

Gráfico 18 - Principais dificuldades e limites no desenvolvimento do estágio no campo (POs)

Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Diante os dados coletados, identificamos que a *falta de espaço físico para reuniões e orientações aos estagiários* (30% das respostas assinaladas) é uma preocupação dos/as POs, já que isso reflete na sua orientação e avaliação dos estudantes, que desenvolvem vivências no seu campo de atuação da futura profissão. A *falta de tempo para diálogo efetivo com os professores supervisores* do campo é demarcada igualmente (30%), isso nos revela uma preocupação a ser problematizada sobre o estágio no campo de atuação profissional, pois segundo a literatura analisada nesta pesquisa, o/a PS da escola também é um corresponsável pela formação inicial dos estudantes/estagiários, porém, muitas vezes não é reconhecido.

Segundo Benites (2012, p. 46-47) “Deve existir uma co-responsabilidade na formação do professor, parte na universidade, parte na escola”, pois o professor da escola é “Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal” (BENITES, 2012, p. 48), constituído por saberes e conhecimentos. Então ele deve intervir para contribuir com a formação.

O professor-colaborador é identificado por ser professor, pelas condutas adotadas, pela postura, pelo modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, toma decisões e reflete ou não sobre suas ações. Contudo, na grande maioria das vezes não existe um reconhecimento por serem formadores de futuros professores ficando atrelados a condição do ensino e não da formação. (BENITES, 2012, p. 52)

Algumas dificuldades elencadas pelos/as professores foram relatadas na opção “*Outros*” (Gráfico 18), as quais apareceram fortemente também com 30% das respostas assinaladas. Pudemos identificar alguns segmentos dentro dos argumentos relatados: o primeiro se refere à dificuldade dos estagiários em fazer relatórios finais, o que está expresso também na imaturidade acadêmica dos mesmos (PO2 e PO3); o segundo está ligado à precarização da docência, onde a formação continuada dos professores do campo de estágio é fragilizada ou ausente, o que limita sobremaneira as inovações pedagógicas, restringe a formação profissional dos estagiários e implica diretamente no interesse dos estagiários pela profissão (PO1 e PO2) e o terceiro refere-se ao tempo pedagógico destinado ao estágio:

Por um lado, na especificidade da disciplina, o tempo pedagógico semestralizado intensifica a burocratização no interior da disciplina; aligeira e superficializa a formação dos estudantes tanto no aspecto da fundamentação teórica quanto das experiências formativas e de intervenção na escola e rompe com a lógica do trabalho pedagógico da escola-campo. [...] As orientações, por vezes, se tornam bastante limitadas tendo em vista esta realidade. (PO2, Questionário concedido à autora, 2019).

Sobre o tempo pedagógico pensado para o estágio, concordamos com Lima (2008, p. 204):

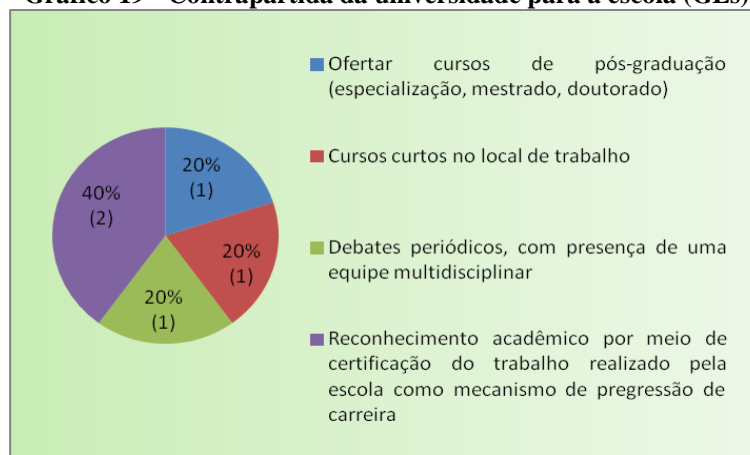
O estágio curricular é uma passagem. Quando as perguntas e dificuldades básicas começam a ser superadas após algumas discussões, registros e relatórios, a carga horária prevista para o estágio chega ao seu fim, antes mesmo que encontremos todas as respostas para as perguntas iniciais, ingressamos em outros desafios acadêmicos e novas perguntas e reflexões vão surgindo. (LIMA, 2008, p. 204).

De acordo com as informações coletadas, percebe-se uma preocupação dos/as POs com as condições nas quais é desenvolvido o estágio, que seja: infraestrutura, participação ativa e dialógica dos professores supervisores no estágio (não somente cumprir exigências legais), o tempo pedagogicamente pensado, amadurecimento acadêmico dos estagiários e melhoria nas condições de trabalho dos/as PS.

Nos dados coletados, buscamos identificar quais as devolutivas/contrapartidas que as GEs e os/as PSs achavam que a FEFD/UFG deveria propiciar as suas instituições, campos de estágios. Nos dois públicos questionados, as respostas aparecem de forma bem variada, elencando principalmente questões ligadas à qualificação dos profissionais docentes (debates,

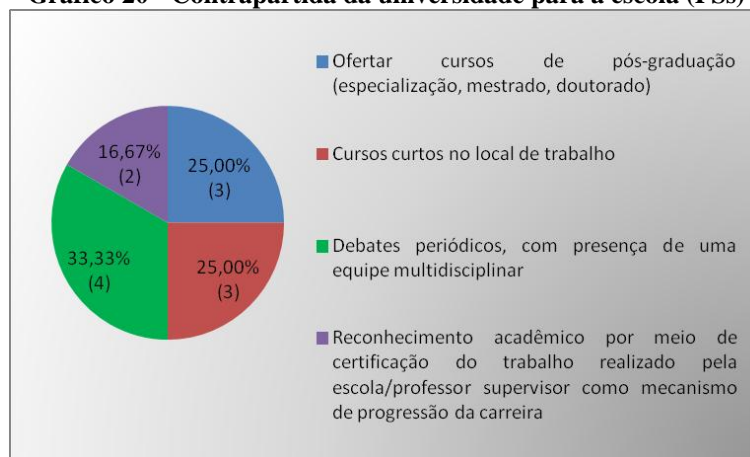
cursos no local de trabalho e pós-graduações) e às condições de trabalho relacionadas à supervisão (reconhecimento do trabalho para progressão de carreira) (Gráfico 19 e 20):

Gráfico 19 - Contrapartida da universidade para a escola (GEs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Gráfico 20 - Contrapartida da universidade para a escola (PSs)



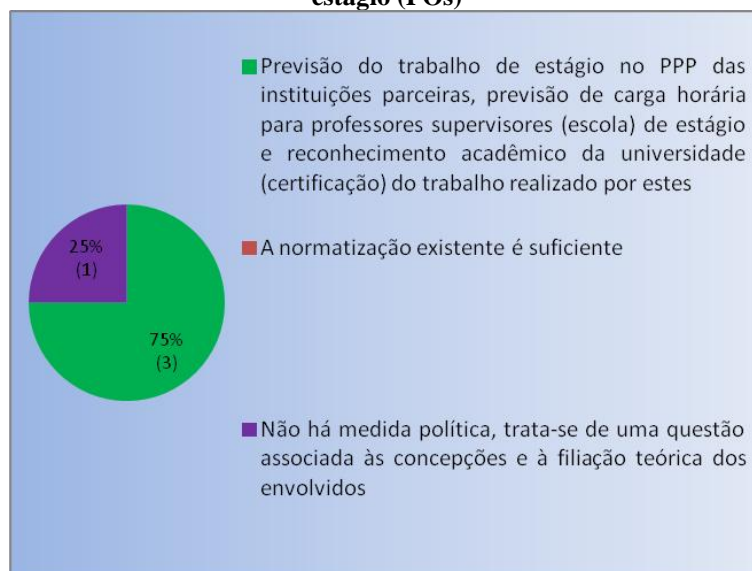
Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

Percebe-se a partir dos dados analisados que a demanda de cursos e debates está ligada à vontade que o professor no exercício de sua profissão tem de se qualificar para inovar suas aulas, pois como interpretado nos dados anteriores, muitos professores consideram o estágio um caminho para apreender novos conteúdos/metodologias.

Diante das possibilidades de reconhecimento institucional do estágio, 75,00% dos/as POs afirmam que as medidas de natureza política que poderiam ajudar no reconhecimento da profissão seriam: *previsão do trabalho de estágio do PPP das instituições parceiras, previsão de carga horária para os professores supervisores (escola) de estágio e reconhecimento acadêmico da universidade (certificação) do trabalho realizado por estes* (Gráfico 21).

Apenas um/a professor/a afirma tratar-se da concepção teórica dos envolvidos, podendo esta não fornecer a conscientização da função desenvolvida.

Gráfico 21 - Medidas de natureza política que poderiam ajudar no reconhecimento institucional do estágio (POs)



Fonte: Dados concedidos à autora (2019).

O estágio, de fato, precisa caminhar junto ao seu campo de atuação, caso contrário, seria apenas mero cumprimento das exigências legais, ou ainda, a escola seria apenas uma fornecedora do campo, aquém do processo formativo que o estágio possibilita. Mecanismos de reconhecimento e valorização do trabalho realizado, tanto no PPP, quanto da atividade realizada pelos/as PSs, aparecem majoritariamente entre as iniciativas valorizadas por ambos os públicos pesquisados.

Desse modo,

[...] sem uma política pública mais ampla que apoie também o professor iniciante e apresente uma carreira docente mais consistente, os esforços não sairão do discurso ou do papel. Nem as boas iniciativas, nem as boas experiências deixarão de existir, mas, para a sua concretização, elas requerem que o ato político se transforme em ato pedagógico concreto. (SOUZA NETO, *et al.*, 2012, p. 133).

Deixamos um espaço destinado a comentários e/ou sugestões relacionadas a melhorias no projeto de estágio, a formação dos estagiários e a relação entre o curso de Educação Física da FEFD/UFG e a escola.

As GEs enfatizam ações da universidade dentro do espaço escolar:

[...] eventos de formação dentro do horário de trabalho, com anuência da SME. (GE1, Questionário concedido à autora, 2019);

As universidades deveriam trazer mais ações pedagógicas (oficinas) envolvendo professores/alunos. (GE3, Questionário concedido à autora, 2019).

As respostas dos/as PSs concentram-se em: *maior tempo e mais participação dos estagiários nas atividades cotidianas e coletivas da escola.*

Em anos anteriores, tivemos uma superparticipação no cotidiano da escola, em especial em alguns projetos da unidade escolar. Por isso, penso que poderíamos discutir melhor algumas possibilidades. (PS1, Questionário concedido à autora, 2019).

Sugiro uma reorganização estrutural, para que haja uma imersão na escola durante um semestre. [...] Isso facilitaria a compreensão do trabalho coletivo na escola. (PS3, Questionário concedido à autora, 2019).

Para melhoria da formação: passar maior tempo com as turmas, acompanhando o professor da escola, vivenciando diferentes realidades. (PS5, Questionário concedido à autora, 2019).

Para os/as POs, as respostas indicam que existe:

a) descontinuidade da proposta de estágio: precisa-se consolidar um grupo de professores que trabalhem com estágio de forma orgânica, pois existem muitos professores substitutos assumindo o estágio (PO1);

b) a escola deve ser a norteadora do princípio formativo: os professores devem colocar a escola como centralidade das discussões e debates no estágio e no curso de em geral, afinal estágio é na escola (PO1);

c) falta articulação com o todo: as disciplinas pedagógicas devem estabelecer diálogo com o estágio, integrar os conteúdos como forma de auxiliar a prática da regência (PO3).

Pensar o estágio supervisionado requer pensar sobre a prática social do professor. Acreditamos que os apontamentos e sugestões dos pesquisados possam auxiliar nesse processo.

Considerações Finais

A escola é um campo privilegiado de formação de professores. É, ou deveria ser o eixo estruturante dos currículos das licenciaturas e conseqüentemente, do estágio supervisionado. Neste sentido, é fundamental entender a configuração do professor da escola enquanto um mediador da profissão docente, de forma que seu posicionamento crítico e ativo permita o auxílio no processo de consolidação da profissão.

De acordo com a literatura analisada, no Brasil não se tem incentivo ao professor da escola enquanto supervisor de estágio, quando acontece é de maneira isolada ou informal. Vale lembrar que, a supervisão de estágio no Brasil não é indicada como um “trabalho” do professor da escola, o que permite que ele receba o estágio muitas vezes de forma protocolar. Isso é refletido nos dados coletados e documentos analisados.

Retomemos a nossa questão inicial: Qual a participação, percepções, limites, desafios e possibilidades relacionados ao PS na relação formativa entre Universidade e Escola? Entre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG e as escolas-campo de estágio da SME/Goiânia-GO?

Dois pontos apareceram de forma latente na pesquisa, um diz respeito ao protagonismo do estagiário, o outro, está relacionado à precarização e desvalorização do trabalho do professor da escola diante o estágio supervisionado. Um esbarra no outro.

Percebe-se que os/as PSs pesquisados preocupam-se com a sua prática docente quanto ao ensino e vê o estágio como oportunidade de enriquecimento da experiência profissional, o que pode justificar a frequência significativa com que a formação continuada é solicitada como devolutiva da Universidade para a Escola. Esta questão também aparece na pesquisa de Benites (2012): “Observa-se que o que mantém os professores-colaboradores na profissão é a ideia de realização pessoal e gostar da atividade que exercem, preocupando-se e envolvendo-se com a mesma.” (BENITES, 2012, p. 116).

Em contrapartida, quando os/as PSs pesquisados consideram o estágio momento para aprimorar a sua prática, deixam de lado a sua função como formador de futuros professores, atribuindo centralidade ao estagiário enquanto produtor de conhecimento naquele momento. Para este processo, chamamos a atenção para a postura a qual o professor coloca o estagiário, como protagonista.

É provável que o pouco tempo em que os/as PSs estão na escola recebendo estagiários, ou seja, até no máximo 5 anos (Tabela 2), influencia diretamente neste comportamento neutro no estágio, que se isenta da responsabilidade de formação de estagiários e se coloca na posição de espectador. Nesse sentido, ele é apenas aquele que recebe o estágio em campo, buscando formação, pois é o que já lhe foi proporcionado até o momento como professor/a.

O fato do protagonismo do estagiário ser tão mencionado pelos/as PSs, pode também ter relação com a área de conhecimento da Educação Física que tem em suas raízes históricas o espontaneísmo e uma fragilização de identidade/legitimidade docente. O fato de existir muitas perspectivas de ensinar um mesmo conteúdo e esse ser negado muitas vezes nas escolas, pode justificar a preocupação dos/as PSs buscarem melhorias e aprofundamentos sobre os conhecimentos específicos de sua profissão. Neste sentido, pode ser que os/as professores/as regentes das escolas, vejam no estágio a oportunidade de estar em contato com o que a universidade tem produzido de pensamento crítico e inovações metodológicas, para melhorar sua prática pedagógica.

É possível também que tal situação esteja ligada à falta de conscientização do/a PSs como uma parte importante do processo de formação inicial. Devido à falta de valorização, reconhecimento e orientação sobre esta função, a cultura universitária acaba se sobrepondo à cultura escolar e o/a PS fica como expectador no processo formativo, ou participa apenas a partir do que as leis preveem, como assinatura em relatórios, fichas de presença dos estagiários, entre outros procedimentos burocráticos.

Secundariamente aparece a contribuição do/a PS para com os estagiários, de forma que os recebam e compartilhem seus planejamentos e planos de aulas. Observa-se com as respostas dos questionários analisados que os/as PSs não estão imersos nas reuniões semanais e o diálogo, quando acontece, é durante momentos esporádicos.

O fato da profissão docente no Brasil ser desvalorizada e ter condições de trabalho precárias reforça o distanciamento dos/as PSs da responsabilização de formadores de futuros professores. O/A professor/a da escola não goza de políticas públicas voltadas à supervisão de estágio, não possui remuneração, reconhecimento ou certificação para a função desempenhada. Além disso, as leis, resoluções e pareceres do Brasil trazem as funções deste professor de forma muito abrangente, o que possibilita o papel como coadjuvante neste processo. Os documentos da FEFD/UFG demonstram um pouco mais de clareza nesse sentido, mas também não fazem menção ao PS como um corresponsável pela docência por meio dos estágios supervisionados. Dentro dos documentos da SME, apesar de existir um

documento com orientações para a entrada do estágio nas escolas municipais de Goiânia-GO, não traz a compreensão da complexidade do ato educativo docente e também não pressupõe algum indício de valorização/reconhecimento do professor supervisor como formador. Às vezes, a escola “[...] se desobriga da formação daqueles que serão seus futuros profissionais e entendem, em sua grande maioria, que a ela cabe apenas, designar um professor para acompanhar os estágios e entregar uma lista com regras básicas do local.” (BENITES, 2012, p. 29).

No caso analisado, é importante ressaltar que presenciamos alguns encontros mediados pelo Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da FE/UFG e pela Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR) a fim de discutir a presença do estágio supervisionado na escola, diálogo ímpar e crucial para a parceria entre ambas as instituições. Estes encontros foram abertos a interessados, contando com presença e participação de gestores, estagiários, professores da RME, POs, incluindo alguns dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em EF da FEFD.

Trazemos outro aspecto mencionado pelos sujeitos pesquisados ao qual a parceria entre as instituições é vista satisfatoriamente. Os eventos anuais (seminários de estágios, roda de conversa, etc.) apresentados como forma de integração entre as escolas e a FEFD pôde proporcionar indícios de parceria e compartilhamento da formação. Os sujeitos da pesquisa indicam que foi uma experiência interessante quando o evento foi realizado na escola. Apesar de a iniciativa ser opcional/isolada, é possível afirmar que a escola e seu respectivo Professor de EF se sentiram pertencentes do processo formativo dos estagiários de alguma forma, tendo em vista que ir à universidade daria “mais trabalho”, pois o professor tem suas aulas, suas obrigações na escola, a gestão pode não ser compreensiva, entre outros determinantes.

É diante cenários como estes que trazemos a defesa sobre esta temática: partimos do pressuposto de superação da contradição. Acreditamos que o caminho é proporcionar e fortalecer o debate, possibilitar formação para conscientizar os/as PSs e lutar pelo direito da profissão reconhecida (políticas de valorização), dar atenção à profissão de professor-formador.

Precisa-se buscar a superação da cisão entre teoria e prática, entre o pensar e o executar. A prática social docente precisa ser o ponto de partida e chegada. O entendimento do contexto, dos determinantes sociais, das contradições e dos conflitos é fundamental para se pensar a constituição da organização do trabalho docente no ambiente escolar.

A apropriação pura e individual (protagonismo) também é um ponto a se problematizar na pesquisa. Os conhecimentos assimilados no estágio podem ser inovadores, mas é preciso entender que isso é consequência e não o cerne do estágio no campo.

O fato dos/as professores/as e gestores da escola entenderem que devem receber os estagiários é um ponto importante de valorização do processo de estágio tendo como lócus a escola básica. Pensar na organização de como o ensino chega aos alunos da escola também é importante. Porém, mais do que isso, defendemos que além de acolher os estagiários, os/as PSs devem estar engajados na formação destes. O PS precisa possibilitar ao estagiário a desenvolvimento do pensamento intelectual (orgânico) para desenvolver seu potencial crítico e criativo, para pensar a formação omnilateral, as múltiplas dimensões da profissão docente e compartilhar neste processo, as práticas pedagógicas, a organização do trabalho docente, os tempos e espaços da escola básica, suas experiências, etc.

Quanto maior o conhecimento sobre a totalidade e as particularidades que compõem esse todo, mais diálogo e coletividade neste processo e, portanto, maior potencial ao objetivo do “vir a ser” professor. O/A PS precisa se conscientizar do seu espaço como docente-formador no estágio, porém, reconhecemos que muitas vezes, ele necessita de orientação.

Paralelo a isso, indicamos que a supervisão do estágio por professores das escolas básicas precisa ser estimulada pelas políticas públicas de formação e valorização docente e que a reflexão crítica e colaborativa deve acontecer como mecanismos de autorreconhecimento do professor da escola como formador.

Indicamos caminhos para pensar o estágio, a participação do/a PS frente às relações estabelecidas entre a FEFD e as escolas da SME, contribuições, devolutivas, identificando limites, dificuldades, desafios e possibilidades para a superação. No que se pôde analisar, os documentos de estágio da FEFD/UFG mostram criticidade e o estágio na sua realidade também, nesse sentido, destaco maior atenção ao professor da escola como também responsável pela formação de futuros professores.

A orientação e acompanhamento por parte da universidade é bem estruturada, inclusive os PSs fazem menção a este momento nos questionários, ressaltando que sem a presença do orientador de estágio seria impossível designar o acompanhamento e supervisão. Sem a presença dele também, julgamos que o diálogo e as oportunidades de parceria, contribuição, integração e devolutivas entre a FEFD/UFG e as escolas da SME de Goiânia-

GO seriam inviáveis e o esforço que se desempenha em prol da formação do graduando poderia ser afetado ou minimizado.

Nesse sentido, pretendemos que esta pesquisa contribua com:

- a) a articulação entre os níveis de ensino a fim de estabelecer parcerias entre universidades e escolas;
- b) articulação entre a formação e a profissão docente, valorizando o/a professor/a como formador/a;
- c) fortalecer o debate sobre a profissão docente, tendo a escola como locus privilegiado de formação de professores;
- d) incentivar cursos de formação e eventos destinados à esta discussão;
- e) fomentar pesquisas e olhar crítico sobre as políticas de valorização e reconhecimento docente sob a ação e atuação do PS.

Referências

- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Uma Formação Formatada: posição da ANPed sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. 2019. <https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf>. Data de acesso: 17 de julho de 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARRA, V. M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os 50 cinquenta anos de estágio. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan/mar., 2020.
- BENITES, L. C. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. **Tese de doutorado**. Unesp, 2012.
- BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 100-117, 2015.
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: **XIV ENDIPE (livro 2 – anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRANDIM, Maria Rejane Lima; FELDMANN, Marina Graziela. A formação de professores no Brasil e em Portugal: visões em perspectiva. In: *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1º de Novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. **Lei n. 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo e dá outras providências, 1977.

BRASIL. **Lei n. 11788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Instui o Programa de Residência Pedagógica. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação . **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Parecer CNE/CES Nº 215**, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 09**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 27**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes 94 Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

Convênios realizados pela PROGRAD/UFG, Goiânia, 2016. <
https://www.convenios.ufg.br/up/227/o/Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Outros_12_07_2019.xls>. Data de acesso: 07 de setembro de 2020.

CORREA, Bianca C. Experiências de Estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIDInE, 2, 2009. **Anais... Novos contextos de formação, pesquisa e mediação**. Aveiro, 2009.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, p. 661-682, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL HEBERT JOSÉ DE SOUZA. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RAINHA DA PAZ. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL PATRÍCIA RODRIGUES DE PAIVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 002/2006 – FEF/UFG**, de 17 de Outubro de 2006. Institui e regulamenta o funcionamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura da FEF/UFG e dá outras providências. Goiânia, 2006.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Modelo de Projeto de Estágio III e IV da FEF/UFG em parceria com a SME**. Goiânia, 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Goiânia, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa vol. 6, 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, H. C. L. O Trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação do magistério do curso de

Pedagogia da FE/UNICAMP. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação da Unicamp, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para a Realização de Estágio Curricular nas Instituições Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2014.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência**. Goiânia, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

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

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

LIMA, M. S. L.. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

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

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo; MAIA, Júlio César Apolinário; SILVA, Lana Kayne Pereira. O Estágio Curricular Supervisionado entre fronteiras: a organização do trabalho pedagógico e os dilemas da interlocução com a escola “real”. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 711-726, set./dez. 2019.

MOURA, M. O. (coord.) **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência.** São Paulo: Feusp, 1999.

OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Obrigatório: horas de parceria escola-universidade.** 1ª ed. Ebook. Jundiá-SP: Paco Editorial, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e Docência. 8ª ed. São Paulo-SP: Cortez Editora , 2017.

RODRIGUES, A. T. **O estágio curricular obrigatório e a parceria entre universidade e escola: estudo de caso do curso de licenciatura em Educação Física da UFG/regional Goiânia.** Relatório de pesquisa de Pós-Doc – UNESP. 2019.

RODRIGUES, A. T. A escola no projeto de formação de professores da FEF/UFG. **X Semana Científica da FEF/UFG**, Goiânia, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/258/o/A_escola_no_projeto_de_forma_o_de_professores_da_FEFUFG-ANEGLAYCE.pdf Data de acesso: 02 de março 2020.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. A constituição do *habitus* profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu. In: SUFICIER, D. M.; MUZZETI, L. R. (Org.). **Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação.** Araraquara: Letraria, 2020.

SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. In: **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais: FaE/UFMG, v, 25, n.02 ago. 2009, p. 133 – 152.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação (LDB):** Trajetórias e Limites. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SILVA, Alcir Horácio. CEPAE/UFG – 50 anos de história. In: MESQUITA, Deise Nanci de Castro (Org.). **Centro de Ensino e pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – 50 anos de história.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S; BENITES, C. L; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.1033-1044, out/dez, 2010.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 22, p. 311-324, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Minuta Modelo de Estágio Obrigatório.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/227/o/Cooperacao_P_e_D_Geral.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC nº 631.** Define a política da UFG para a formação de professores da educação básica. Goiânia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução - CEPEC nº 715**, de 5 de abril de 2005. Fixa o currículo do curso de graduação em Educação Física - Licenciatura Plena, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. Goiânia, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC Nº 1539– FEF/UFG** de 06 de Outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG e revoga a Resolução CEPEC nº 731/2005. Goiânia, 2017.

ZULUAGA, C. F. A.; SOUZA NETO, S.; IAOCHITE, R. T. **Políticas docentes de formação de professores no estágio supervisionado**: Colômbia, Brasil, Argentina e Chile. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

Anexos

Anexo 1 – Certificação da palestra: *A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física: estudo da parceria entre a rede municipal de educação de Goiânia-GO e o estágio supervisionado da FEFD*



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Aneleyce Theodoro** e **Lana Silva** proferiram palestra intitulada *A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física: estudo da parceria entre rede municipal de educação Goiânia-GO e o estágio obrigatório da FEFD* junto à 3ª Sessão do V Ciclo temático de estágio do NUFOP - edição comemorativa do cinquentenário do estágio, no dia 04/12/2019, às 14h, no Miniauditório da FE/UFG.

Atenciosamente,



Valdeniza Maria Lopes da Barra
Goiânia, 04/12/2019.

Anexo 2 – Folder do debate ao vivo: Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e universidade

		
		
Prof.ª Dr.ª Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG)	Prof.ª Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (FEFD/UFG)	Prof.ª Lana Kayne Pereira Silva (SEDUCE/GO PPGEEB/UFG)

AO VIVO

Link https://www.youtube.com/watch?v=SR_75wJxkE8
E-mail p/ Inscrição: praksis.fefd.ufg@gmail.com

**Estágio, Formação de Professores e Educação Física:
reflexões sobre as relações entre a escola e a universidade**

Inscrições Gratuitas	Certificado de 2 Horas	02/07 16h
----------------------	------------------------	-----------

Anexo 3 – Certificação do debate ao vivo: Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e universidade



CERTIFICADO

Declaramos para os devidos fins que a professora Lana Kayne Pereira Silva (SEDUCE/GO E PPGEEB/CEPAE/UFG), ministrou palestra no debate ao vivo sobre o tema “**Estágio, Formação de Professores e Educação Física: reflexões sobre as relações entre a escola e a universidade**” O evento foi realizado por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=SR_75wJxkE8, como parte do projeto de extensão “A Educação Física Escolar no tempo e espaço da Pandemia/Covid-19”, organizado pelo grupo PRÁKSIS, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, no dia 02 de julho de 2020, das 16 às 18:00, perfazendo a carga horária de 2 horas.

Goiânia, 02 de julho de 2020.



Dr. Lênin Tomazett Garcia
Coordenador do Projeto de Extensão
“A Educação Física Escolar no tempo e espaço da Pandemia/Covid-19”
PRÁKSIS/FEFD/UFG



Dr. Mário Hebling Campos
Diretor da Faculdade de Educação Física e Dança

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário para gestores das escolas campo de estágio do curso de licenciatura de Educação Física da UFG/regional Goiânia

Projeto de Pesquisa: O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG: Estudo da Parceria com a Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. (Sofreu alteração).
Equipe: Mestranda Lana Kayne Pereira Silva (CEPAE/UFG) e Dr ^a . Anegleyce Teodoro Rodrigues (FEFD/UFG)
QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DAS ESCOLAS CAMPO DE ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA
Nome (opcional): _____ Escola em que é gestor: _____
Apresentação Este questionário se destina aos gestores das escolas campo de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/Regional Goiânia. Constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa, “Título da Pesquisa”. Pretende evidenciar a percepção dos gestores das escolas campo de estágio obrigatório, sobre as características da parceria entre a Universidade e a Escola durante o processo de formação dos estagiários (as). Tal pesquisa é cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFG (número do cadastro) e no Conselho de Ética em Pesquisa da UFG. Em caso de qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo telefone: (62) 99475-1896, (Mestranda Lana Kayne Pereira Silva CEPAE/UFG). Nossos agradecimentos a cada gestor (a) pela colaboração.
A- Identificação 1. Idade: a) () de 20 a 29 anos b) () de 30 a 39 anos c) () de 40 a 49 anos d) () de 50 a 59 anos e) () mais de 60 anos 2. Sexo: a) () Masculino b) () Feminino
B-Formação e atuação acadêmica 3. Qual o seu nível de escolaridade? a) () Ensino Superior – Licenciatura. Especifique área: _____ b) () Ensino Superior – Bacharelado. Especifique área: _____ c) () Mestrado. Especifique área: _____ d) () Doutorado. Especifique área: _____ 4. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado antes?

- a) () Há menos de 5 anos
- b) () De 5 a 10 anos
- c) () De 10 a 20 anos
- d) () Há mais de 20 anos

5. Quais são os locais onde você atua?

- a) () Direção
- b) () Secretaria
- c) () Coordenação
- d) () Outro. Especifique: _____

6. Além da função de gestor, você exerce a função de professor?

- a) () Sim. Qual área? _____
- b) () Não

7. Tempo de serviço como profissional da educação?

- a) () menos de 1 ano
- b) () de 1 a 5 anos
- c) () de 6 a 10 anos
- d) () de 11 a 15 anos
- e) () de 16 a 20 anos
- f) () mais de 20 anos

8. Tempo de atuação na função de gestor (a) da escola campo de estágio:

9. Qual sua CH de trabalho, considerando a atuação de gestor na rede municipal de Goiânia?

- a) () até 20 horas semanais
- b) () de 21 a 30 horas semanais
- c) () de 31 a 40 horas semanais
- d) () de 41 a 60 horas semanais
- e) Outra. Especifique: _____

10. Envolvimento com a temática de estágio obrigatório:

- a) () troca de experiências com os estagiários, professores supervisores de estágio, professores do campo e/ou alunos da escola.
- b) () participação em eventos acadêmicos/científicos.
- c) () formação continuada.
- d) () não há envolvimento.

C-Relação entre a escola e o estágio

11. Qual o critério para aceitação do estágio na escola?

12. Quanto ao local disponibilizado na escola para a orientação de estágio:

- a) () há uma sala em boas condições de trabalho.
- b) () não há uma sala específica para este fim.
- c) () o espaço é compartilhado com outras atividades.
- d) () outro. Especifique: _____

13. Como percebo o meu papel em relação ao estágio:

- a) recepcionar os estagiários e conceder entrevistas.
- b) estar aberto (a) ao diálogo para eventuais dúvidas e apoio ao estágio.
- c) compartilhar o cotidiano escolar com o grupo de estágio para maior conhecimento do campo de atuação.
- d) a responsabilidade do estágio é inteiramente dos professores envolvidos e estagiários.

14. Como percebo o desenvolvimento do estágio na escola:

- a) oportunidade para desenvolver formação continuada junto ao professor da escola.
- b) oportunidade em que o graduando aprende na sua formação inicial a dimensão prática da docência.
- c) oportunidade que os alunos da escola têm para aprender com outro professor.
- d) Outro. Especifique: _____

15. As oportunidades existentes para o diálogo entre a universidade (instituição formadora) e a escola (instituição concedente) sobre o estágio:

- a) são muitas e em diferentes momentos.
- b) são raras e num único e determinado momento.
- c) são inexistentes.
- d) outra. Especifique: _____

16. Como você percebe a relação entre gestão e estágio?

- Ótima Boa Regular Ruim

Justifique: _____

17. Como você percebe a relação entre professor supervisor, professor orientador e estagiário?

- Ótima Boa Regular Ruim

Justifique: _____

D – Estágio: contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente)

18. Existe alguma devolutiva do estágio para a escola?

- a) realização de uma reunião para avaliação conjunta do trabalho (universidade e escola).
- b) entrega dos relatórios finais.
- a) interlocução entre a universidade e a escola durante o desenvolvimento e ao final do estágio.
- c) outra. Especifique: _____

19. A contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente) deveria ser:

- a) ofertar cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).

- b) () cursos curtos no local de trabalho.
- c) () debates periódicos, com presença de uma equipe multidisciplinar.
- d) () reconhecimento acadêmico por meio de certificação do trabalho realizado pela escola como mecanismo de progressão da carreira.

20. Qual o maior entrave na parceria entre a universidade e a escola?

E – Percepção da gestão da escola sobre o estágio

21. Como o (a) professor (a) da disciplina que recebe o estágio na escola percebe a presença e a atuação dos estagiários:

- a) () indiferente, já está acostumado (a).
- b) () apesar de recebê-los, não gosta muito, pois se sente incomodado (a).
- c) () em geral, gosta de receber estagiários, sabe que são futuros professores e os consideram empenhados.
- d) () outra. Especifique: _____

22. Relate um episódio, vivenciado no exercício da função de gestor (a) escolar, que enfatize o papel do estágio na formação docente.

23. Você tem alguma sugestão e/ou comentário para melhorar a parceria entre a universidade e a escola?

Apêndice 2 - Questionário para professores supervisores de estágio

<p>Projeto de Pesquisa: O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG: Estudo da Parceria com a Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. (Sofreu alteração).</p>
<p>Equipe: Mestranda Lana Kayne Pereira Silva (CEPAE/UFG) e Dr^a. Anegleyce Teodoro Rodrigues (FEFD/UFG)</p>
<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO</p> <p>Nome (opcional): _____</p> <p>Turma de estágio que orienta: _____</p> <p>Apresentação</p> <p>Este questionário se destina aos professores que recebem estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/Regional Goiânia, na Rede Municipal de Educação. Constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa, “O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG: Estudo da Parceria com a Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO”. Pretende evidenciar a percepção dos professores (as) supervisores/colaboradores (as) de estágio obrigatório, sobre as características da parceria entre a Universidade e a Escola durante o processo de formação dos estagiários (as). Tal pesquisa é cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFG (número do cadastro) e no Conselho de Ética em Pesquisa da UFG.</p> <p>Em caso de qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo telefone: (62) 99475-1896, (Mestranda Lana Kayne Pereira Silva CEPAE/UFG).</p> <p>Nossos agradecimentos a cada professor (a) pela colaboração.</p>
<p>A – Identificação</p> <p>1. Idade:</p> <p>f) () de 20 a 29 anos</p> <p>g) () de 30 a 39 anos</p> <p>h) () de 40 a 49 anos</p> <p>i) () de 50 a 59 anos</p> <p>j) () mais de 60 anos</p> <p>2. Sexo:</p> <p>c) () Masculino</p> <p>d) () Feminino</p> <p>B – Formação</p> <p>3. Qual o seu nível de escolaridade?</p> <p>a) () Ensino Superior – Licenciatura</p> <p>b) () Ensino Superior – Outros</p> <p>4. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado antes?</p> <p>e) () Há menos de 5 anos</p> <p>f) () De 5 a 10 anos</p> <p>g) () De 10 a 20 anos</p> <p>h) () Há mais de 20 anos</p> <p>5. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?</p> <p>a) () Pública Municipal</p> <p>b) () Pública Estadual</p> <p>c) () Pública Federal</p>

d) () Privada

6. Qual era a natureza dessa instituição?

a) () Faculdade, Escola Superior, Instituto

b) () Centro Universitário

c) () Universidade

d) () Outra. Especifique:_____.

7. De que forma você realizou o curso superior?

a) () Presencial

b) () Semipresencial

c) () À distância

d) () Parcelada/Modular

8. Indique a modalidade de curso de mais alta titulação que você possui.

a) () Atualização (mínimo de 180 horas)

b) () Especialização (mínimo de 360 horas)

c) () Mestrado

d) () Doutorado

9. Como foi seu processo de formação?

a) () Um momento para compreender criticamente processos pedagógicos.

b) () Um momento para entender e aplicar a teoria na prática.

c) () Um processo de formação para aprimoramento profissional e conseguir um emprego no mercado de trabalho.

d) () Um período de muito trabalho e indecisão, pois não queria ser professor.

C – Atuação profissional

10. Tempo de serviço como profissional da educação:

a) () menos de 1 ano

b) () de 1 a 5 anos

c) () de 6 a 10 anos

d) () de 11 a 15 anos

e) () de 16 a 20 anos

f) () mais de 20 anos

11. Etapa/modalidade em que é professor:

a) () Educação Infantil Agrupamento: _____

b) () Anos Iniciais do Ensino Fundamental Ano _____

c) () Anos Finais do Ensino Fundamental

d) () Ensino Médio Ano _____

12. Qual a CH de trabalho, considerando a atuação na rede municipal, estadual ou outras?

a) () 20 horas semanais

b) () 30 horas semanais

c) () 40 horas semanais

d) () 60 horas semanais

e) () Outra.

Especifique:_____

13. Tempo em que atua ou atuou como supervisor (a) de estágio:

- a) menos de 1 ano
- b) de 1 a 5 anos
- c) de 6 a 10 anos
- d) de 11 a 15 anos
- e) de 16 a 20 anos
- f) mais de 20 anos de relação com o estágio.

D – Relação entre o trabalho docente da escola e o trabalho com o estágio

14. De que modo você toma conhecimento da realização do estágio de Educação Física no campo?

15. Quanto à recepção de estagiários:

- a) O professor deve ter a liberdade de aceitar ou não a presença de estagiários.
- b) Não importa a opinião pessoal do professor, o estagiário tem o direito de participar da rotina da escola.
- c) Todos são responsáveis pela formação dos futuros professores. Portanto, devemos recebê-los.
- d) Não sei emitir uma opinião sobre este assunto.

16. Como percebo o meu papel em relação ao estágio:

- a) Receber os estagiários em sala e na escola.
- b) Receber os estagiários, dialogar com eles durante o recreio e em outros momentos.
- c) Receber os estagiários, compartilhar o trabalho pedagógico da turma/escola, planos, atividades etc.
- d) É difícil receber o estágio, já que as condições de trabalho não ajudam.

17. Durante o acompanhamento dos estagiários, a troca de experiências pode ser considerada:

- Muito significativa
- Pouco significativa
- Insignificante
- Outra. Justifique. _____

18. As oportunidades existentes para o diálogo entre a universidade (instituição formadora) e a escola (instituição concedente) sobre o estágio:

- São muitas e em diferentes momentos
- São raras e num único e determinado momento
- São inexistentes
- Outra. Especifique. _____

19. A relação entre o professor da escola (supervisor de estágio) e o estagiário, de maneira geral, pode ser considerada:

- Ótima Boa Regular Ruim

Justifique. _____

20. O maior entrave para a relação entre o estagiário e o professor da escola é:

- a) () Tempo exíguo do professor da escola.
 b) () Pouco esforço e disponibilidade do (a) estagiário (a).
 c) () O imponderável que independe de estagiários ou professores.
 d) () Outro. Especificar. _____
-

21. Relate algum episódio ocorrido durante o estágio e que você considera relevante, seja este positivo ou negativo.

22. Os estágios de Educação Física são acompanhados pelos professores da FEFD. Qual sua opinião a respeito?

- a) () Não vejo nenhum sentido da presença do professor da universidade na escola durante a realização do estágio.
 b) () Entendo que a presença do professor da universidade facilita a comunicação entre a escola e a universidade, assim como representa intermediação importante junto ao estagiário.
 c) Seria impraticável receber o estagiário sem o professor da universidade, já que teríamos mais encargos além dos existentes.
 d) () O estágio pode acontecer com ou sem o professor da universidade.
 e) Outra.

E – Estágio: contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente)

23. Em alguma medida, o desenvolvimento do estágio contribui com a prática pedagógica da (o) professora (o) de Educação Física da escola?

- a) () Fortemente
 b) () Razoavelmente
 c) () Não há contribuição

Justifique sua resposta:

24. desenvolvimento do estágio é importante porque representa oportunidade:
- a) para desenvolver formação continuada junto ao professor da escola.
 - b) em que o graduando aprende na sua formação inicial a dimensão prática da docência.
 - c) que os alunos da turma/escola têm para aprender com outro professor.
 - d) Outra: _____

25. A contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente) deveria ser:
- a) ofertar cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).
 - b) cursos curtos no local de trabalho.
 - c) debates periódicos, com presença de uma equipe multidisciplinar.
 - d) reconhecimento acadêmico por meio de certificação do trabalho realizado pela escola/professor supervisor como mecanismo de progressão de carreira.

F - Memória do estágio: o professor da escola e o estágio realizado na sua formação inicial

26. Quais os registros de memória você possui, considerando o estágio realizado na sua de formação inicial (graduação/licenciatura) para a profissão docente?
- a) A gente ia para a escola, conversava com os professores, assistia às aulas. Ao final, a gente entregava uma pasta/relatório para o(a) professor(a) de didática.
 - b) Era parecido com o formato que se vê hoje: visita à escola, observação, regência (aulas), entrega de um relatório final.
 - c) Todas as atividades eram feitas sem a exigência de ir à escola.
 - d) Outros. Especificar: _____

27. Em qual ano, pela primeira vez, você recebeu estagiário?

G – Memória do estágio: o professor da escola (supervisor) na condição de quem recebe estagiários

28. Quais registros materiais o estágio deixa na escola:
- a) Os relatórios deixados pelos estagiários são arquivados na escola.
 - b) Os documentos obrigatórios do estágio (plano de trabalho e termo de compromisso) são arquivados pela escola.
 - c) Nenhum.
 - d) Outros.
Especificar: _____

H - Percepções sobre a formação e a atuação dos estagiários

29. Em geral, o planejamento do trabalho dos estagiários é assumido pela instituição formadora (universidade), quando se pode notar:
- a) acompanhamento efetivo em todo o processo.
 - b) acompanhamento parcial.
 - c) iniciativa de diálogo com a escola/professor, mas este é dificultado pelas condições de trabalho docente.
 - d) Outra. Especificar: _____

30. Em sua avaliação, quais são as principais deficiências na formação e atuação dos estagiários?

- a) () pouca ou nenhuma inovação metodológica.
- b) () falta de controle disciplinar dos alunos.
- c) () falta de conhecimento do conteúdo proposto para a turma.
- d) () Outro. Especificar. _____

31. Você tem sugestões ou comentários a fazer para contribuir com a melhoria da formação dos estagiários de EF e para a melhoria da relação entre o curso de Licenciatura da FEFD/UFG e a escola?

I - Percepção dos alunos da escola sobre o estágio

32. Como os alunos da escola percebem a presença e a atuação dos estagiários na escola:

- a) () indiferente, já estão acostumados.
- b) () alguns não gostam de tal presença, alegam que muda o ritmo do trabalho.
- c) () em geral, gostam de receber os estagiários, sabem que são os futuros professores e os consideram empenhados.
- d) () Outra. Especifique: _____

33. Tente se lembrar de algum comentário que algum aluno da escola tenha feito acerca da presença ou do trabalho dos estagiários. Trata-se de uma tentativa de identificar como os alunos da escola percebem os aprendizes da profissão professor.

Apêndice 3 - Questionário para professores orientadores de estágio do curso de licenciatura de Educação Física da UFG/regional Goiânia

<p>Projeto de Pesquisa: O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG: Estudo da Parceria com a Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. (Sofreu alteração).</p>
<p>Equipe: Mestranda Lana Kayne Pereira Silva (CEPAE/UFG) e Dr^a. Aneleyce Teodoro Rodrigues (FEFD/UFG)</p>
<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA</p> <p>Nome (opcional): _____</p> <p>Turma de estágio que orienta: _____</p> <p>Apresentação</p> <p>Este questionário se destina aos professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/Regional Goiânia. Constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa, “O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG: Estudo da Parceria com a Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO”. Pretende evidenciar a percepção dos professores (as) orientadores (as) de estágio obrigatório, sobre as características da parceria entre a Universidade e a Escola durante o processo de formação dos estagiários (as). Tal pesquisa é cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFG (número do cadastro) e no Conselho de Ética em Pesquisa da UFG.</p> <p>Em caso de qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo telefone: (62) 99475-1896, (Mestranda Lana Kayne Pereira Silva CEPAE/UFG).</p> <p>Nossos agradecimentos a cada professor (a) pela colaboração.</p>
<p>A – Identificação</p> <p>1. Idade:</p> <p>a) () de 26 a 35 anos</p> <p>b) () de 36 a 45 anos</p> <p>c) () de 46 a 55 anos</p> <p>d) () mais de 56 anos</p> <p>2. Sexo:</p> <p>e) () Masculino</p> <p>f) () Feminino</p> <p>B – Formação e atuação acadêmica</p> <p>3. Qual o seu nível de escolaridade?</p> <p>a) () Ensino Superior – Licenciatura. Especifique área: _____</p> <p>b) () Ensino Superior – Bacharelado. Especifique área: _____</p> <p>c) () Mestrado. Especifique área: _____</p> <p>d) () Doutorado. Especifique área: _____</p> <p>4. Quais são os locais onde você atua?</p> <p>a) () Graduação Licenciatura</p> <p>b) () Graduação Bacharelado e Licenciatura</p> <p>c) () Pós-Graduação. Especifique: _____</p> <p>d) () Outro. Especifique: _____</p>

5. Além de orientar no estágio, você ministra outra disciplina? Qual?

6. Quais são os temas de seu interesse no ensino?

7. Quais são os temas de seu interesse na pesquisa?

8. Quais são os temas de seu interesse na extensão?

C – Atuação profissional

9. Tempo de serviço como profissional da educação:

- a) () menos de 1 ano
- b) () de 2 a 5 anos
- c) () de 6 a 10 anos
- d) () de 11 a 15 anos
- e) () de 16 a 20 anos
- f) () mais de 20 anos

10. Tempo de atuação na função de professor (a) (orientador (a) de estágio):_____

11. Especifique sua carga horária de trabalho no estágio e nas demais atividades docentes que desenvolve:_____

12. Há um local específico para a orientação de estágio na (s) escola (s) que você orienta o estágio?

- a) () há uma sala em boas condições de trabalho.
- b) () não há uma sala específica para este fim.
- c) () o espaço é compartilhado com outras atividades.
- d) () outro. Especifique:_____

13. Em relação aos equipamentos da escola, disponibilizado para as atividades de orientação você dispõe de:

- a) () mesa, cadeira, computador, telefone, armário.
- b) () sala climatizada, mesa, cadeira, computador, telefone, armário, impressora.
- c) () mesa, cadeira, computador.
- d) () somente mesas e cadeiras.
- e) () outros. Especifique_____

14. Apresente resumidamente as atribuições da função de orientação de estágio que você realiza:

a) Quanto aos documentos (Termo de compromisso, Projeto de estágio, outros):

b) Quanto à seleção do campo de estágio:_____

c) Quanto ao plano de ensino, cronograma de trabalho e ao desenvolvimento do estágio na escola:_____

d) Outra: _____

15. Recursos humanos que auxiliam a orientação de estágio:

- a) bolsista
- b) monitor
- c) técnico administrativo educacional
- d) coordenação de estágio
- e) outros. Quais?

16. Participação em evento acadêmico sobre estágio:

- a) socialização das experiências de estágio da unidade acadêmica.
- b) Edipe.
- c) Endipe, Edipe e socialização das experiências de estágio da unidade acadêmica.
- d) Outro. Especifique: _____

17. Cite títulos de livros sobre estágio que você recomenda para seus estagiários:

D – Relação entre o (a) professor (a) orientador(a) de estágio do curso e a escola campo de estágio

18. Critérios de seleção da escola campo:

- a) indicação de professores ou da coordenação de estágio.
- b) acesso fácil para os estagiários.
- c) outro. Especifique: _____

19. A orientação e acompanhamento dos estagiários são feita por meio de:

- a) reuniões periódicas com os professores supervisores da escola-campo
- b) reuniões com os estagiários na escola quando houver necessidade
- c) reuniões periódicas com os estagiários na FEFD;
- d) visitas ao campo de estágio.
- e) outro. Especifique: _____

20. A periodicidade de reuniões com professores supervisores do campo de estágio é:

- a) semanal
- b) mensal
- c) bimestral
- d) semestral
- e) quando há necessidade
- f) outros. Especifique: _____

21. Quanto aos documentos obrigatórios do estágio, cabe ao orientador:

- a) solicitar ao coordenador de estágio a documentação obrigatória (Termo, plano, frequência e relatório) para arquivamento.
- b) solicitar aos estagiários o preenchimento da documentação obrigatória do estágio (Termo, plano, frequência e relatório) para arquivamento.
- c) organizar a documentação obrigatória para arquivamento.

d) () outros. Identifique: _____

22. Quem é responsável pela reprodução da documentação obrigatória do estágio?

- a) () os estagiários (as)
- b) () professor (a) orientador (a)
- c) () coordenação de estágio
- d) () a unidade acadêmica
- e) () outro. Especifique _____

E – Estágio: contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente)

23. Há alguma forma de integração entre a universidade (instituição formadora) e a escola (instituição concedente)?

- a) () Evento anual e/ou semestral de socialização de experiências do estágio para o qual as escolas parceiras do estágio são convidadas.
- b) () A realização do estágio é a única forma de integração entre universidade e escola.
- c) () O PPP da unidade acadêmica prevê interlocução constante com as escolas parceiras do estágio, no sentido de avaliar a formação docente, o currículo, os desafios da escola.
- d) () Outra. _____

24. Há alguma contrapartida da instituição formadora (universidade) para a instituição concedente (escola) de estágio?

- a) () Sim. Definimos uma cota de vagas nos cursos de especialização (*lato sensu*) para professores das escolas parceiras do estágio.
- b) () Sim. São desenvolvidas ações de extensão que visam à formação continuada de professores das escolas parceiras, o que se dá no campo ou no âmbito da universidade.
- c) () Sim, Realizamos o estágio na escola, o que corresponde tanto à presença como à colaboração da universidade junto à escola básica.
- d) () Não. Especifique _____

25. Ao final da realização do estágio, há alguma devolutiva do trabalho realizado pela universidade para a escola campo?

- a) () realização de uma reunião para avaliação conjunta do trabalho (universidade e escola).
- b) () entrega dos relatórios finais.
- c) () interlocução entre a universidade e a escola durante o desenvolvimento e ao final do estágio.
- d) () Outra. Especifique: _____

26. Quais as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio no campo?

- a) () falta de espaço físico para reuniões e orientações aos estagiários.
- b) () falta de tempo para diálogo efetivo com os professores supervisores (campo).
- c) () ausência de reconhecimento institucional do estágio, cumprimento do estágio como mera exigência legal.
- d) () Outra. Especifique: _____

27. Quais medidas de natureza política poderiam ajudar no reconhecimento institucional do estágio?

- a) () previsão do trabalho de estágio no PPP das instituições parceiras, previsão de carga horária para professores supervisores (escola) de estágio e reconhecimento acadêmico da universidade (certificação) do trabalho realizado por estes.
- b) () a normatização existente é suficiente.
- c) () não há medida política. Trata-se de uma questão associada às concepções e à filiação teórica dos envolvidos.
- d) () Outra. Especifique: _____

28. O trabalho realizado pelo professor supervisor (campo) em relação ao estágio:

- a) () Parece meio invisível e naturalizado, já que não há destinação de carga horária para tal ou reconhecimento acadêmico (certificação).
- b) () Muitos professores da escola recebem o estágio de maneira meramente protocolar, já que o estágio compromete o andamento do trabalho e não possui valor do ponto de vista da carga horária ou reconhecimento acadêmico (certificação).
- c) () O trabalho dos professores supervisores dos campos de atuação no estágio é valorizado, pois é computado na carga horária anual e é certificado pela universidade.
- d) () Outra. Especifique: _____

29. A seguir, estão relacionadas cinco propostas que poderiam qualificar o estágio e a relação entre a instituição formadora (universidade) e a instituição concedente (escola campo). Atribua valores de 1 a 10 para elas e, se possível, indique outras medidas que poderiam aprimorar a efetivação do estágio na formação inicial e continuada de professores.

Propostas de qualificação do estágio	Valor (1 a 10)
1-Previsão do estágio nos PPP das escolas que revelem interesse por ele.	
2- Garantia de certificação acadêmica pelo trabalho dos professores supervisores de estágio.	
3- Inserção da supervisão de estágio no Currículo Lattes dos professores supervisores de estágio.	
4- Promover debate com as redes de ensino com a finalidade de sensibilizá-las quanto ao valor do estágio na formação continuada de professores, visando ao reconhecimento da certificação acadêmica como passo para a promoção de carreira dos professores supervisores.	
5- Promover a interlocução com programas de Pós-Graduação, com a finalidade de sensibilizar para o reconhecimento da supervisão de estágio no processo de seleção para pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i> por meio de pontuação.	

F - Percepções sobre a formação e a atuação dos estagiários

30. Na perspectiva dos professores orientadores de estágio:

- a) Quais dilemas da formação docente são revelados no estágio?

b) Quais as impressões dos estagiários sobre os campos de estágio?

c) Quais as impressões dos estagiários sobre a profissão docente?

G – O estágio no curso

31. No curso de licenciatura da FEFD, uma turma de estágio é composta por quantos alunos?

- a) Até 35 alunos, como o é para as demais disciplinas.
- b) O número máximo é de 15 alunos, conforme resolução CEPEC 731/2005.
- c) Depende da especificidade da formação e do campo de estágio.
- d) Outra. Especifique: _____

32. Os documentos que, no âmbito da FEFD, dispõem sobre a realização do estágio são:

- a) Projeto Político Pedagógico do Curso, Projeto de Estágio, Resolução de Estágio.
- b) Projeto Político Pedagógico do Curso, Resolução de Estágio.
- c) Projeto Político Pedagógico do Curso, Política de Estágio da Unidade, Resolução de Estágio.
- d) Outros. Especifique: _____

33. Como é organizado o estágio no curso de licenciatura da FEFD?

- a) Os professores orientadores (disciplina estágio) têm autonomia para desenvolvê-lo, desde que ele contemple dimensões como gestão escolar, coordenação pedagógica, desenvolvimento de projetos, docência em sala de aula.
- b) É desenvolvido nas seguintes etapas: observação, planejamento e regência.
- c) Os professores orientadores (disciplina estágio) têm autonomia para desenvolvê-lo, desde que ele contemple: trabalho com projetos e docência em sala de aula.
- d) Outro. Especifique _____

34. O papel do estágio na formação dos futuros professores é:

- a) proporcionar aproximação e diálogo crítico com a realidade profissional.
- b) propiciar que a teoria seja aplicada à prática pedagógica.
- c) constituir a primeira experiência profissional do licenciando.
- d) instituir momento de exercício da unidade teoria-prática com finalidade formativa.
- e) Outro. Especifique _____

35. Pode ser considerado como limite do estágio:

- a) o número de estagiários por turma no curso de licenciatura e a quantidade de turmas na instituição campo de estágio.
- b) orientação e acompanhamento dos estagiários pelo professor de estágio.
- c) relação com as demais disciplinas do curso.

Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (1ª via)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFG*”. Meu nome é Lana Kayne Pereira Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (lanakayne@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)99475-1896. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFG*” se justifica na necessidade de aprofundamento na temática formação de professores e traz contribuições positivas para olharmos o projeto de estágio em vigor. O objetivo dessa investigação é descrever e analisar a característica da parceria entre a escola e a universidade considerando as suas formas de organização, os dispositivos construídos e a percepção dos agentes que participam do projeto de estágio do curso de licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG/Regional Goiânia na rede municipal de ensino.

Você está sendo convidado a responder um questionário, bem como, posteriormente será convidado a participar de um Seminário de Formação. Após realização do Seminário será acrescido como contribuição aos pesquisados de Referências de Orientação e Avaliação dos Estagiários em campo de estágio.

Você/Sr./Sra. tem liberdade para se recusar a responder qualquer questão que lhe cause desconforto, constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, etc., quanto para no caso de ter aceito, retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Contudo, ressaltamos que a sua participação é extremamente importante, pois além da contribuição à sua formação e à Educação física, essa pesquisa deseja contribuir também para o estágio em vigor.

Os procedimentos de pesquisa estão de acordo com a regulamentação da UFG e do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, portanto, todos os participantes serão protegidos pelo sigilo que assegura a privacidade e o anonimato.

Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos, independente do posicionamento dos mesmos com relação a essa questão, seja por meio da defesa pública da dissertação e do produto final da pesquisa, ou por divulgação, discussão em eventos acadêmico-científicos e publicações na área. Cabe ressaltar que os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável por pelo menos cinco anos e que, posteriormente, serão reciclados.

Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFG*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Lana Kayne Pereira Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(2ª via)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFG*”. Meu nome é Lana Kayne Pereira Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (lanakayne@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)99475-1896. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFG*” se justifica na necessidade de aprofundamento na temática formação de professores e traz contribuições positivas para olharmos o projeto de estágio em vigor. O objetivo dessa investigação é descrever e analisar a característica da parceria entre a escola e a universidade considerando as suas formas de organização, os dispositivos construídos e a percepção dos agentes que participam do projeto de estágio do curso de licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG/Regional Goiânia na rede municipal de ensino.

Você está sendo convidado a responder um questionário, bem como, posteriormente será convidado a participar de um Seminário de Formação. Após realização do Seminário será acrescido como contribuição aos pesquisados de Referências de Orientação e Avaliação dos Estagiários em campo de estágio.

Você/Sr./Sra. tem liberdade para se recusar a responder qualquer questão que lhe cause desconforto, constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, etc., quanto para no caso de ter aceito, retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Contudo, ressaltamos que a sua participação é extremamente importante, pois além da contribuição à sua formação e à Educação física, essa pesquisa deseja contribuir também para o estágio em vigor.

Os procedimentos de pesquisa estão de acordo com a regulamentação da UFG e do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, portanto, todos os participantes serão protegidos pelo sigilo que assegura a privacidade e o anonimato.

Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos, independente do posicionamento dos mesmos com relação a essa questão, seja por meio da defesa pública da dissertação e do produto final da pesquisa, ou por divulgação, discussão em eventos acadêmico-científicos e publicações na área. Cabe ressaltar que os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável por pelo menos cinco anos e que, posteriormente, serão reciclados.

Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

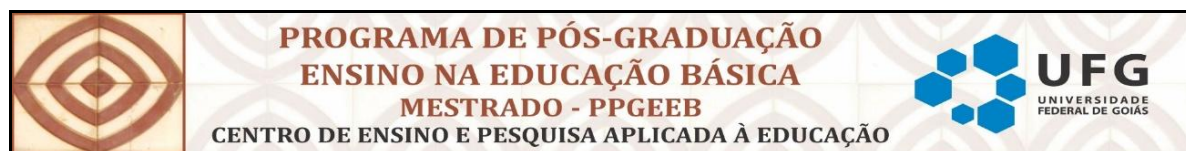
Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A MEDIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DA FEFD/UFMG*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Lana Kayne Pereira Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Apêndice 5 – Produto Educacional: Sugestões e orientações para a participação do/a professor/a supervisor/a na formação de estagiários



LANA KAYNE PEREIRA SILVA

***ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A
PROFESSOR/A SUPERVISOR/ DA ESCOLA BÁSICA***

**GOIÂNIA
2021**

LANA KAYNE PEREIRA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A
PROFESSOR/A SUPERVISOR/ DA ESCOLA BÁSICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Dr(a). Anegleyce Teodoro Rodrigues

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Lana Kayne Pereira
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A
PROFESSOR/A SUPERVISOR/ DA ESCOLA BÁSICA [manuscrito] /
Lana Kayne Pereira Silva, Aneleyce Teodoro Rodrigues. - 2021.
18, 18 f.

Orientador: Profa. Dra. Aneleyce Teodoro Rodrigues.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
(Profissional), Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Professor/a Supervisor/a. 2. Estágio supervisionado. 3.
Profissão docente. 4. Formação de professores. 5. Trabalho. I.
Rodrigues, Aneleyce Teodoro. II. Rodrigues, Aneleyce Teodoro,
orient. III. Título.

CDU 37.0

11/03/2021

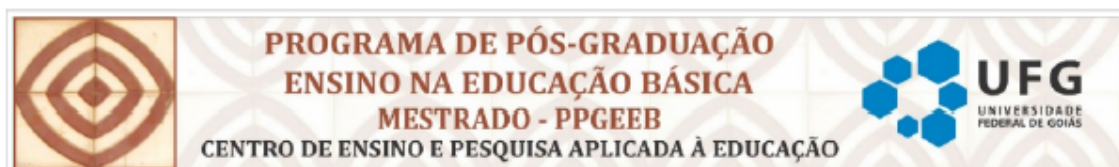
SEI/UFG - 1861037 - Ata de Defesa de Dissertação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos nove dias do mês de fevereiro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O/A PROFESSOR/A SUPERVISOR/A NA RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, e do Produto Educacional intitulados: **Estágio supervisionado e o/a professor/a supervisor/a da escola básica**, pelo(a) discente **Lana Kayne Pereira Silva**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Aneleyce Teodoro Rodrigues (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG) -membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Alcir Horácio Da Silva, Diretor, em 09/02/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Cruvinel Pimentel, Professor do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Valdeniza Maria Lopes Da Barra, Professora do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Aneleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior, em 09/02/2021, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1861037 e o código CRC B766C2C9.

Referência: Processo nº 23070.007148/2021-80

SEI nº 1861037

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins).

Especificação: Vídeo.

DIVULGAÇÃO

- Filme
 Hipertexto
 Impresso
 Meio digital
 Meio Magnético
 Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentamos contribuições, orientações e sugestões para a participação do/a professor/a da escola no processo de formação de futuros professores, via estágio supervisionado.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores/as supervisores/as de estágio

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL**O Produto Educacional apresenta:**

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
 Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
 Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental

Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc)?

Sim Não

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

Cooperação com outra instituição

Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Domínio Público

Patente

Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (**x**) Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

SILVA, Lana Kayne Pereira. **A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física:** estudo da parceria entre a rede municipal de educação de Goiânia-Go e o estágio obrigatório da FEFD/UFG. Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica PPGEEB/CEPAE/UFG. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2019.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SILVA, Lana Kayne Pereira. **A mediação da escola básica no processo de formação docente em Educação Física:** estudo da parceria entre a rede municipal de educação de Goiânia-Go e o estágio obrigatório da FEFD. Palestra proferida na 3ª sessão do V Ciclo temático de estágio do NUFOP – edição comemorativa do cinquentenário do estágio. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2019.

SILVA, Lana Kayne Pereira. **Estágio, Formação de Professores e Educação Física:** reflexões sobre as relações entre a escola e a universidade. Palestra proferida no Debate ao vivo on-line como parte do Projeto de Extensão “A Educação Física Escolar no tempo e espaço da Pandemia/Covid-19”, organizado pelo grupo PRÁKSIS/FEFD/UFG. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2020.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585742>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**.

Link para acesso:

Outras formas de acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=c7eBa9Lcw9A&feature=youtu.be>

SILVA, Lana Kayne Pereira. **Estágio supervisionado em Educação Física e o/a professor/a supervisor/ da escola básica.** 2021. 18p. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de vídeo apresenta contribuições, orientações e sugestões para a participação do/a professor/a da escola no processo de formação de futuros professores, via estágio supervisionado. Foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produto final é a dissertação “Estágio supervisionado em educação física e o/a professor/a supervisor/ da escola básica”. Foi a partir do desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa de mestrado que percebemos aspectos importantes inerentes à profissão do/a professor/a supervisor/a no estágio a serem discutidos mais amplamente. Diante deste cenário, tivemos a intencionalidade de pensar um produto educacional voltado à valorização, reconhecimento, certificação, parceria, trabalho coletivo e conscientização do trabalho do/a PS com a supervisão na relação que se estabelece entre universidade e escola via estágio. Assim, temos a sistematização de um vídeo de 16 minutos e 40 segundos publicado na plataforma do *youtube* através do canal do Praksis – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação da FEFD/UFG.

Palavras-Chave: Professor/a Supervisor/a. Estágio Supervisionado. Profissão docente. Formação de professores.

SUMÁRIO

Introdução	151
Referências	153

Introdução

Este Produto Educacional em forma de vídeo apresenta contribuições, orientações e sugestões para a participação do/a professor/a da escola no processo de formação de futuros professores, via estágio supervisionado. Foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produto final é a dissertação “Estágio supervisionado em educação física e o/a professor/a supervisor/ da escola básica”.

Foi a partir do desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa de mestrado que percebemos aspectos importantes inerentes à profissão do/a professor/a supervisor/a no estágio a serem discutidos mais amplamente. Diante deste cenário, tivemos a intencionalidade de pensar um produto educacional voltado à valorização, reconhecimento, certificação, parceria, trabalho coletivo e conscientização do trabalho do/a PS com a supervisão na relação que se estabelece entre universidade e escola via estágio. Assim, temos a sistematização de um vídeo de 16 minutos e 40 segundos publicado na plataforma do youtube através do canal do Praksis – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação da FEFD/UFG.

Segue link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=c7eBa9Lcw9A&t=5s>.

Referências

- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- BARRA, V. M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os 50 cinquenta anos de estágio. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan/mar., 2020.
- BENITES, L. C. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. **Tese de doutorado**. Unesp, 2012.
- BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 100-117, 2015.
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: **XIV ENDIPE (livro 2 – anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRANDIM, Maria Rejane Lima; FELDMANN, Marina Graziela. A formação de professores no Brasil e em Portugal: visões em perspectiva. In: *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1º de Novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo e dá outras providências, 1977.
- BRASIL. **Lei n. 11788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Parecer CNE/CES Nº 215**, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 09**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 27**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes 94 Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

Convênios realizados pela PROGRAD/UFG, Goiânia, 2016. <<https://www.convenios.ufg.br/up/227/o/Cooperacao%20e%20Outros%2012%2007%202019.xls>>. Data de acesso: 07 de setembro de 2020.

CORREA, Bianca C. Experiências de Estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIDInE, 2, 2009. **Anais... Novos contextos de formação, pesquisa e mediação**. Aveiro, 2009.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, p. 661-682, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL HEBERT JOSÉ DE SOUZA. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RAINHA DA PAZ. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL PATRÍCIA RODRIGUES DE PAIVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2019.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 002/2006 – FEF/UFG**, de 17 de Outubro de 2006. Institui e regulamenta o funcionamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura da FEF/UFG e dá outras providências. Goiânia, 2006.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Modelo de Projeto de Estágio III e IV da FEF/UFG em parceria com a SME**. Goiânia, 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Goiânia, 2014.

FREITAS, H. C. L. O Trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação do magistério do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação da Unicamp, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para a Realização de Estágio Curricular nas Instituições Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2014.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência**. Goiânia, 2016.

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

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

LIMA, M. S. L.. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; MAIA, Júlio César Apolinário; SILVA, Lana Kayne Pereira. O Estágio Curricular Supervisionado entre fronteiras: a organização do trabalho pedagógico e os dilemas da interlocução com a escola “real”. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 711-726, set./dez. 2019.

MOURA, M. O. (coord.) **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo: Feusp, 1999.

OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Obrigatório: horas de parceria escola-universidade**. 1ª ed. Ebook. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e Docência. 8ª ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2017.

RODRIGUES, A. T. A escola no projeto de formação de professores da FEF/UFG. **X Semana Científica da FEF/UFG**, Goiânia, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/258/o/A_escola_no_projeto_de_forma_o_de_professores_da_FEFUFG-ANEGLAYCE.pdf Data de acesso: 02 de março 2020.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. A constituição do *habitus* profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu. In: SUFICIER, D. M.; MUZZETI, L. R. (Org.). **Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação**. Araraquara: Letraria, 2020.

SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais: FaE/UFMG, v, 25, n.02 ago. 2009, p. 133 – 152.

SOUZA NETO, S.; BENITES, C. L.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.1033-1044, out/dez, 2010.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 22, p. 311-324, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Minuta Modelo de Estágio Obrigatório**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/227/o/Cooperacao_P_e_D_Geral.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC nº 631**. Define a política da UFG para a formação de professores da educação básica. Goiânia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução - CEPEC nº 715**, de 5 de abril de 2005. Fixa o currículo do curso de graduação em Educação Física - Licenciatura Plena, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. Goiânia, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC Nº 1539– FEF/UFG** de 06 de Outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG e revoga a Resolução CEPEC nº 731/2005. Goiânia, 2017.

ZULUAGA, C. F. A; SOUZA NETO, S.; IAOCHITE, R. T. **Políticas docentes de formação de professores no estágio supervisionado**: Colômbia, Brasil, Argentina e Chile. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
