



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Célia Polati – UFRRJ
Bernardete Amaral – UFRRJ
Diane Mota Lima - UFRRJ
Elizângela Celi – UNIABEU
Mariana Antunes Braz – UFRRJ
José Henrique – UFRRJ

RESUMO

Este painel trata da formação inicial docente, na seara do estágio supervisionado, com abordagens que implicam os espaços formativos universidade e escola e seus agentes, apresentando elementos constituintes que coadunam com a inserção do licenciando na cultura docente junto a uma formação inicial a partir da práxis. O primeiro estudo investiga o estágio supervisionado sob a lente das representações sociais, focalizando a identificação e análise das atitudes dos licenciandos frente ao estágio nos contextos da universidade e escola, indicando que os procedimentos pertinentes à universidade são percebidos de forma menos valorativa pelos licenciandos influenciando sua conduta frente a este componente na sua formação profissional. O segundo estudo focaliza questões pertinentes a relação estabelecida entre professor supervisor (PS) e licenciando, concentrando-se nos aspectos relativos ao acolhimento do licenciando na escola, indicando que embora os direcionamentos do PS indiquem um acolhimento formativo, estes se deram de forma intuitiva sem qualquer preparação para este fim. Por fim, o terceiro estudo apresenta uma proposta de formação para PS, investigando suas percepções acerca de seu papel no acompanhamento de licenciandos na escola, antes e após a conclusão do curso, fortalecendo a importância de uma formação direcionada aos PS como elemento importante para um estágio comprometido com a inserção dos licenciandos na cultura docente. Os estudos dentro de suas particularidades coadunam quanto à necessidade de uma parceria efetiva entre universidade e escola como ponto fulcral para um estágio supervisionado que propicie ao licenciando um espaço formativo que o engaje na profissão a partir de experiências de codocência que de fato o inicie na cultura docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Espaços Formativos, Professor Supervisor.

UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS ATITUDES DE LICENCIANDOS EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Célia Polati – UFRRJ
Bernardete Amaral – UFRRJ
Elizângela Celi – UNIABEU
José Henrique – UFRRJ

RESUMO

O presente estudo aborda o estágio supervisionado como campo de conhecimento na formação inicial docente, vivenciado mediante a interação entre as instituições de formação superior e o espaço laboral em que são desenvolvidas as práticas educativas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre as representações sociais de licenciandos sobre o estágio supervisionado, visando caracterizar as atitudes dos sujeitos nos espaços formativos: universidade, que ocupa um lugar de referência dos saberes acadêmicos-científicos, e escola, enquanto espaço de construção e reconstrução de saberes vinculados ao fazer docente. Assim, o objetivo deste estudo é analisar as atitudes de licenciandos de Educação Física frente ao estágio supervisionado nos espaços formativos universidade e escola. A investigação, do tipo quantitativo, contou com uma amostra de 95 licenciandos de Educação Física matriculados na atividade de estágio supervisionado. Os dados foram recolhidos por meio de um questionário e, por intermédio do *software SPSS*, analisados estatisticamente mediante medidas de tendência central e dispersão, frequência absoluta e relativa, e amplitude. Os resultados indicaram que as atitudes menos valorativas frente ao estágio supervisionado se concentraram em ações sob a responsabilidade da universidade, enquanto as mais valorativas foram dispensadas à escola, sendo possível inferir que, para os licenciandos, os procedimentos de formalização do estágio adotado pela universidade constroem seu engajamento nesse componente curricular. Destarte, esse contraste evidencia a necessidade de uma parceria efetiva entre ambos os espaços, no qual seus agentes assumam seu papel de formadores de futuros professores.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Atitudes, Espaços Formativos.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado se caracteriza como um importante componente curricular da formação inicial docente pois proporciona aos licenciandos a articulação dos conhecimentos acadêmicos com conhecimentos particulares às demandas do espaço laboral (Pereira; Henrique, 2016). Enquanto espaço curricular produtor de conhecimento busca, a partir da práxis, superar a relação fragmentada entre teoria e prática, assumindo uma perspectiva investigativa pautada na reflexão acerca da vida da escola, dos alunos, dos professores e dos impactos da formação na sociedade (Pimenta; Lima, 2006).

O estágio supervisionado na formação inicial se apresenta como espaço formativo cuja intenção é auxiliar na construção de conhecimentos teórico-práticos, a fim de suprir as

necessidades formativas de licenciandos. Para sua realização, se faz necessário a articulação de dois espaços formativos e seus respectivos agentes: a universidade enquanto referência dos saberes acadêmicos-científicos, e a escola enquanto espaço de articulação teoria e prática, construção e reconstrução de saberes, experiências e reflexões vinculadas à prática docente (Iza; Souza Neto, 2015). Por outra perspectiva, os partícipes do estágio supervisionado precisam estabelecer uma relação horizontal e colaborativa para uma formação próspera de futuros professores.

É relevante pontuar que, tanto a universidade quanto a escola possuem responsabilidades que impactam diretamente na formação do licenciando. Ainda que os estudos realizados nesse campo tenham contribuído para reflexões acadêmicas, é importante superar o padrão convencional de ensino, que segundo Iza e Souza Neto (2015), é marcado pela predominância de uma abordagem burocrática em relação ao estágio, baseada na observação e na tentativa e erro, e que ainda ocorre sem dedicar a atenção necessária ao ato de ensinar e à aprendizagem do ensino.

Essas lacunas presentes no processo de formação docente, coadunam com as discussões pontuadas por Tardif (2000) sobre a estruturação dos modelos usados pelas universidades para a formação de professores. O autor salienta que o modelo aplicacionista do conhecimento é o mais adotado nas licenciaturas, de forma que as disciplinas curriculares, leia-se também estágio supervisionado, são conduzidas de forma fragmentada, sem interlocução, pautadas por questões teóricas de conhecimento, sem a devida articulação entre teoria e prática.

No campo do estágio supervisionado estas distorções impactam na maneira como os licenciandos o significam em sua formação, muitas vezes guiando-se por crenças, atitudes e representações elaboradas a partir de suas experiências pregressas na condição de aluno.

Assim, independente do conhecimento adquirido, os licenciandos se apoiam em suas representações sociais, previamente construídas (Moscovici, 2012), quando posicionam-se frente ao estágio.

No contexto das representações sociais, os licenciandos posicionam-se sobre este componente curricular reforçando uma intrincada rede de elementos biológicos, culturais, sociais e psicológicos que consubstanciarão a internalização de suas representações frente as demandas da formação profissional (Doise, 2001).

Enquanto uma dimensão pertinente ao campo das representações sociais, a “atitude”, priorizada nesta pesquisa refere-se ao posicionamento simbólico dos sujeitos oriundo de uma avaliação do objeto, ou seja, como os licenciandos se posicionam ao analisarem o estágio supervisionado. Esse posicionamento se faz importante por justamente preservar o vínculo

XXII ENCONTRO DE SUJEITOS PERTENCENTES A UM GRUPO SOCIAL e o modo como se posicionam perante o objeto representado (Doise, 2001).

Tais aspectos são importantes para compreensão do papel das instituições e dos agentes responsáveis pela formação do futuro professor como promotores de experiências apropriadas e pessoalmente construtivas, no sentido de fomentar atitudes favoráveis dos licenciandos em face a formação e a profissão.

Em vista dos argumentos, objetivou-se com o estudo analisar as atitudes de licenciandos de Educação Física acerca do estágio supervisionado nos espaços formativos: universidade e escola, buscando indicativos que colaborem com um olhar sobre esse componente curricular que contemple as necessidades práticas, teóricas, legais e sociais do processo formativo de futuros professores.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa para examinar as atitudes de licenciandos em relação ao estágio supervisionado nos ambientes universitário e escolar, consubstanciando-se através de enfoque sistemático de coleta e tratamento de dados quantificáveis e numéricos, por meio de técnicas estatísticas (Richardson, 1999).

A amostra foi selecionada de forma intencional (Gil, 2008), sendo composta por 95 licenciandos do curso de Educação Física de determinada Instituição de Ensino Superior localizada no Estado do Rio de Janeiro, sendo 40 licenciandos do gênero masculino e 55 do gênero feminino, com idade entre 19 e 35 anos, que realizavam estágio supervisionado em escolas da educação básica no entorno da universidade. Todos aquiesceram em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando os procedimentos investigativos aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa da instituição, sob o parecer nº 1.202/18, apenso ao processo nº 23083.025535/2018-53.

A recolha de dados foi concretizada mediante aplicação de questionário, denominado “Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal”, do tipo misto, que abarcou questões abertas e fechadas, organizadas sistematicamente em duas partes: a primeira composta por questões abertas e fechadas, visando a caracterização do perfil dos discentes; e a segunda, na qual este estudo se debruça, constituída por itens correspondentes a aspectos do estágio supervisionado, no qual os licenciandos registraram suas atitudes em uma escala do tipo *likert*, com cinco opções de respostas: 1 = péssimo, 2 = ruim, 3 = regular, 4 = bom e 5 = ótimo.

foram analisados mediante estatística descritiva, com o auxílio do *software SPSS*, considerando medidas de tendência central e dispersão, frequência absoluta e relativa e amplitude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A caracterização das atitudes dos licenciandos de Educação Física frente ao estágio supervisionado no eixo universidade-escola é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Atitudes dos licenciandos ante ao estágio supervisionado nos espaços universidade e escola

Variáveis do estágio supervisionado	Média	DP	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
1 Procedimento para formalização do estágio	2,8	1,01	3	2,00	1,00	5,00
2 Dia da reunião de estágio na universidade	2,2	1,14	2	1,00	1,00	5,00
3 Horário da reunião de estágio na universidade	2,7	1,28	3	1,00	1,00	5,00
4 Duração da reunião de estágio na universidade	2,5	1,11	3	3,00	1,00	5,00
5 Qualidade dos textos utilizados nas reuniões	4,3	0,70	4	4,00	3,00	5,00
6 Adequação dos textos à realidade do estágio	4,1	0,72	4	4,00	2,00	5,00
7 Dinâmica do mediador nas reuniões de orientação	4,2	0,74	4	4,00	2,00	5,00
8 Critérios de elaboração do relatório final de estágio	3,1	1,02	3	3,00	1,00	5,00
9 Avaliação do estágio no formato de seminário	2,7	1,17	3	3,00	1,00	5,00
10 Recepção na escola (Direção, Equipe Pedagógica)	4,2	0,86	4	5,00	1,00	5,00
11 Recepção na escola (professor supervisor)	4,5	0,71	5	5,00	2,00	5,00
12 Relação estabelecida na escola com os alunos	4,6	0,58	5	5,00	3,00	5,00
13 Orientação recebida pelo professor supervisor	4,1	0,94	4	5,00	1,00	5,00
14 Ação didático-pedagógica do professor supervisor	4,1	1,04	4	5,00	1,00	5,00
15 Oportunidade de intervenção na escola	4,3	0,99	5	5,00	1,00	5,00
16 Quantidade de intervenções realizadas na escola	4,1	0,91	4	4,00	1,00	5,00
17 Espaço físico e recursos materiais da escola	3,1	1,38	3	4,00	1,00	5,00
18 Valorização da Educação Física na escola	3,1	1,32	3	3,00	1,00	5,00

Fonte: Polati (2019)

Legenda: DP – Desvio Padrão

O conjunto de variáveis relacionadas as atitudes dos licenciandos frente ao estágio supervisionado nos quesitos de responsabilidade da universidade corresponde à sequência de um a nove, enquanto aqueles naturais à escola de 10 a 18.

Os quesitos de natureza administrativa e pedagógica sucedidas na universidade compreendem as variáveis relacionadas às ações pertinentes à Instituição de Ensino Superior no processo de celebração do termo de compromisso com o licenciando e a escola, avaliação da adequabilidade da escola às demandas formativas do estágio, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas no estágio por um professor orientador da universidade,

apresentação periódica de relatório das atividades de estágio no mínimo a cada seis meses, elaboração de normas e instrumentos de avaliação do estágio (Brasil, 2008).

Diz respeito aos procedimentos necessários para formalização e realização do estágio, à dinâmica pedagógica implementada na condução do estágio durante o semestre letivo, em que, mediante reuniões mensais proporciona-se as condições para a conceitualização das práticas formativas, reflexão sobre as experiências, trocas colaborativas entre pares, condições as quais se entende proporcionar a busca de alternativas para as diferentes realidades encontradas escolas parceiras. No contexto no qual a pesquisa foi realizada, o estudo e discussão de artigos/textos acadêmicos relacionados ao estágio serviam ao processo de conceitualização, compreensão e interpretação das práticas escolares. A avaliação do estágio ocorria mediante a entrega de relatório das atividades realizadas na escola, subsidiadas pelos aspectos teóricos refletidos durante as reuniões de orientação, bem como da participação em um seminário de estágio realizado ao final de cada período letivo do estágio.

Observou-se que dentre os nove quesitos comuns ao espaço universitário, seis concentraram as atitudes caracterizadas como moderadas a negativas, nomeadamente no que diz respeito ao dia ($2,2 \pm 1,14$), duração ($2,5 \pm 1,11$) e horário das reuniões de estágio ($2,7 \pm 1,28$); o seminário final de estágio como um instrumento avaliativo ($2,7 \pm 1,17$), as orientações dispensadas para formalização e realização do estágio ($2,8 \pm 1,01$), e as diretrizes estabelecidas para a confecção dos relatórios finais de estágio ($3,1 \pm 1,02$).

A atitude moderada frente aos procedimentos para a formalização do estágio é compreensível em função dos licenciandos necessitarem realizar uma verdadeira procissão para recolha de documentos e assinaturas na universidade e na escola, bem como os trâmites requeridos para a formalização do estágio conforme os requisitos legais assim impõem, a exemplo do relato de Polati e Henrique (2022). Importante referir que sem o cumprimento desta etapa, os estágios não são validados para a consecução do seguro obrigatório atribuído pela instituição de ensino durante as suas atividades na escola.

Em relação aos procedimentos de orientação e supervisão e avaliação do estágio pelos docentes da universidade, as respostas dos licenciandos denotam atitudes francamente de moderadas a baixas. As reuniões de orientação e do seminário de avaliação e, por consequência, as suas agendas (datas, horários, duração e processos) são precípuas para o cumprimento das exigências legais (Brasil, 2008) no que responde à necessidade de acompanhamento, orientação, supervisão e avaliação do estágio pela parte da instituição de ensino (universidade). Portanto, percebe-se irrefutáveis tais procedimentos, principalmente pelo validamento que conferem tanto das experiências de aprendizagem quanto dos requisitos curriculares legais.

O relatório de estágio é uma ferramenta pedagógica que objetiva proporcionar ao licenciando meios para a realização de reflexões sobre as experiências e conhecimentos construídos durante o estágio. O estabelecimento das diretrizes para elaboração do relatório tinha a meta de auxiliar os graduandos sobre os aspectos mínimos da escrita, relato/descrição das experiências e das conceitualizações alcançadas, aprendizagens sobre a prática de ensino contextualizada, reflexões sobre as experiências e demonstração de evidências das atividades realizadas na escola. Apesar de constituir um elemento de apoio aos licenciandos a atitude moderada frente a este instrumento denota menor valorização do que o esperado perante uma ferramenta de apoio pedagógico. Dessa forma, uma certa desvalorização dos espaços destinados às discussões e reflexões articuladoras de teoria e prática demonstra que os alunos não atribuem a devida importância perante sua contribuição no processo de reflexão sobre o fazer docente, considerando-o mais como obrigação para sua aprovação na atividade de estágio supervisionado (Cordeiro, 2012).

Possivelmente, as agendas de reuniões e avaliação podem ser efetivamente o vetor indicador de atitudes moderadas e baixas em relação aos dias, horários e exigências das tarefas, na medida em que se observa uma contradição nas respostas dos licenciandos ao serem questionados sobre o material e procedimentos pedagógicos conduzidos no sentido de promover as conceitualizações e reflexões sobre a atividade do estágio. Nesse sentido, os quesitos relacionados à qualidade dos textos utilizados nas reuniões ($4,3 \pm 0,70$), sua correspondência às experiências vivenciadas pelos licenciandos na escola ($4,1 \pm 0,72$), e a dinâmica implementada pelo professor colaborador na condução das reuniões ($4,2 \pm 0,74$) foram objeto de atitudes francamente positivas, entre bom e ótimo. Ou seja, estes resultados indicam que os licenciandos contestam as agendas, mas aprovam a sua condução e conteúdo.

Santos (2003) afirma que ao concentrarem energia nos aspectos burocráticos do estágio, os licenciandos acabam configurando-o como uma fase árdua, estressante e até mesmo de pouco valor, e que ao olhar o estágio sob esta ótica, o licenciando revela uma concepção fragmentada da formação docente, o que compromete o reconhecimento deste componente curricular como via de construção de conhecimento.

O índice de atitudes moderadas a negativas relacionadas aos requisitos de formalização do estágio supervisionado podem indicar a necessidade de se buscar alternativas, por exemplo, meios tecnológicos visando economia de esforços, que causem menos desgastes para os licenciandos e agilizem a sua oficialização com preservação de seus direitos securitários. Muito embora as agendas do estágio na instituição de ensino sejam definidas em favor de viabilizar a articulação com a agenda de outras atividades curriculares dos licenciandos, percebe-se a falta

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DISCRIMINAÇÃO NAS AVALIAÇÕES DELESENTRE

de discriminação nas avaliações dele entre aquilo que afeta aspectos organizacionais de sua vida acadêmica e pessoal e as oportunidades pedagógicas estruturadas para refletir sobre a formação articulada com a escola.

Nesta direção Nóvoa (2007) aponta para necessidade urgente da universidade, enquanto *locus* de referência para a formação docente, aprender a trabalhar com os saberes oriundos da prática e da experiência dos professores para que possa formar profissionais cada vez mais conhecedores das demandas da escola e conscientes do seu papel social enquanto professor.

A escola representa o foco do estágio supervisionado enquanto importante momento da formação inicial, pois muitas vezes o currículo dos cursos de licenciatura apresenta-se organizado de forma desarticulada (Gatti, 2013) e o estágio se assevera enquanto espaço propício à articulação teórico-prática e socialização profissional.

Entre os quesitos relativos ao espaço escolar encontram-se aspectos e elementos que tratam diretamente das relações e vivências dos licenciandos em seu futuro *locus* laboral. Diz respeito à maneira como os licenciandos são recepcionados na escola, seja pelos gestores escolares (para formalizar legalmente os documentos de estágio), seja pelos professores supervisores (visando obtenção de aceite para supervisão pedagógica). Estes consentimentos é que viabilizarão diferentes níveis de envolvimento com a prática do ensino sob supervisão profissional, a interação com os alunos, o conhecimento sobre as condições materiais e estruturais da escola, bem como do *status* da disciplina situado no contexto escolar.

Os quesitos relativos à escola apresentaram o maior quantitativo de aspectos indutores de atitudes positivas. Destacaram-se a maneira como foram recebidos pelo professor supervisor na escola ($4,5 \pm 0,71$) e a relação estabelecida com os alunos ($4,6 \pm 0,58$), compreendendo atitudes avaliadas nas escalas bom ou ótimo por 91,6% e 95,8% dos licenciandos, respectivamente. Importa destacar que o estabelecimento de boas interações com os alunos da educação básica é uma busca incessante dos licenciandos, pois ao estabelecerem uma aproximação positiva com os alunos, eles sentem assegurada a sua aceitação no meio letivo, reduzindo suas inseguranças e desconfortos ao se envolverem com o ensino (Pereira; Henrique, 2016).

Ainda que a média das atitudes correspondentes à orientação do professor supervisor ($4,1 \pm 0,94$) e sua ação didático-pedagógica ($4,1 \pm 1,04$) tenham se mostrado boas, é importante registrar que aproximadamente um terço dos licenciandos as classificaram entre péssimo e regular, dado que deve ser considerado pois são variáveis que podem comprometer qualitativamente a formação de um número significativo de licenciandos. Essa relação entre licenciandos e professores supervisores precisa ser altamente interativa, de forma que os professores supervisores se apropriem de seu papel enquanto formadores, tarefa que requer

responsabilidade, envolvimento, diálogo pedagógico e epistemológico no compromisso com a formação de futuros professores (Sarti; Araújo, 2016). Essa relação deve transcender o companheirismo ou a simples transmissão de informações e se concretizar enquanto um período de convívio que permita a apropriação de regras, rotinas, práticas e condutas característicos do fazer docente (Tardif, 2014).

Ainda, as variáveis relativas às oportunidades de intervenção junto aos alunos ($4,3 \pm 0,99$), sua frequência ($4,1 \pm 0,91$) e a recepção recebida na escola pela equipe gestora ($4,2 \pm 0,86$), também foram objeto de atitudes positivas pelos licenciandos, demonstrando que as expectativas dos alunos relacionadas a essas variáveis foram contempladas.

As atitudes perante quesitos no âmbito escolar com magnitude moderada corresponderam à estrutura física e material disponíveis na instituição escolar ($3,1 \pm 1,38$), e à valorização da disciplina Educação Física na escola ($3,1 \pm 1,32$). As variáveis relacionadas à condição estrutural da escola e a valorização conferida pela comunidade escolar à Educação Física enquanto disciplina curricular compõem as condições efetivas do trabalho docente, e quando não devidamente reconhecidas e valorizadas, se apresentam como fatores restritivos ao fazer docente, comprometendo a qualidade da formação dos licenciandos (Pereira; Henrique, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou as atitudes dos licenciandos de Educação Física frente ao componente curricular estágio supervisionado, buscando identificá-las e caracterizá-las nos espaços formativos da instituição de ensino superior e da escola básica, a fim de examinar e identificar pistas que venham a contribuir para qualificar o estágio supervisionado, de modo que atenda às demandas formativas de futuros professores.

Foram identificados aspectos específicos sobre o estágio supervisionado evidenciando quesitos importantes de competência da universidade e da escola básica que impactam diretamente as atitudes dos licenciandos frente a esse componente curricular e, conseqüentemente, sua formação profissional. O fato de recorrer aos próprios sujeitos submetidos a determinada cultura formacional permite entender como se posicionam e guiam suas ações nesse contexto. Tal contribuição é fundamental para compreensão das práticas dos licenciandos, muitas vezes atravessadas por condutas que não coadunam com uma ideia de estágio supervisionado comprometido com a construção de conhecimentos particulares à docência.

A análise dos dados permitiu verificar que as variáveis do estágio supervisionado caracterizadas com atitudes menos valorativas circunscreveram majoritariamente ao âmbito das agendas da instituição de ensino superior, em específico aos dias, horários e duração das reuniões de orientação, bem como a proposta adotada para avaliação do estágio supervisionado. Embora as interações que ocorrem neste espaço-tempo de conceitualização, orientação e reflexão tenham sido classificadas de modo valorativo moderado a baixo, estas podem estar relacionadas ao fato de exigirem do licenciando uma ocupação do seu tempo, além do destinado à convivência no espaço escolar, gerando um certo desgaste para esses sujeitos. No entanto, os registros proporcionados pelos licenciandos demonstram que eles não negligenciaram a qualidade da condução e dos materiais adotados para a conceitualização das atividades de estágio, portanto, no interesse de promover a articulação entre teoria e a prática das atividades escolares.

Apesar do desgaste que representa o estágio supervisionado para os licenciandos (haja vista suas atitudes perante aspectos burocráticos), os licenciandos manifestaram atitudes positivas perante aspectos, elementos e condições fundamentais ao sucesso do estágio na formação inicial. Foram elevadas as atitudes perante a recepção e o acolhimento na escola, oportunidades de intervenção pedagógica e interação com os alunos da educação básica. Atente-se que a medida das atitudes representa a média registrada pelos respondentes. Neste ínterim, a média da atitude perante as relações estabelecidas com o professor supervisor de estágio foram consideradas boas, mas se constatou que cerca de um terço da amostra manifestou registros nas escalas péssimo ou regular, indicando que esta interação deve ser objeto de estudos intensivos.

Assim como indica a literatura sobre a Educação Física escolar (Canestraro; Zulai; Kogut, 2008; Krug *et al.* 2019) observou-se registros de atitudes moderadamente valorativas às condições de natureza estrutural, material e curricular da Educação Física, bem como ao *status* da disciplina percebido pelos licenciandos no contexto escolar. Ainda assim, em geral, os resultados denotam que os licenciandos demonstraram atitudes de reconhecimento da escola como espaço formativo, sentindo-se contemplados no que se refere às suas demandas e expectativas em relação ao estágio supervisionado.

A pesquisa sublinha a importância de uma organização do estágio supervisionado que contemple uma parceria efetiva entre os espaços formativos da universidade e da escola. Aponta para a necessidade de a universidade refletir sobre alguns trâmites que, embora legais e essenciais, a depender da dinâmica de implementação, podem impactar a forma como os licenciandos se posicionam frente ao estágio supervisionado vindo a comprometer sua

XXII ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Por sua vez, quanto à escola, embora se tenha observado atitudes positivas dos licenciandos a aspectos relevantes da formação, tanto ela quanto os professores supervisores também precisam aprimorar alguns de seus *modus operandi*, no sentido de efetivamente se reconhecer enquanto campo formativo e de produção de saberes. Trata-se de conceber o estágio supervisionado como via formativa de mão dupla e oferecer ao licenciando um ambiente (estrutura física e professores) minimamente estruturado para o desenvolvimento de suas ações de codocência e ensaios ao protagonismo do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de set. 2008. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11788_25_09_08.pdf

CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: **VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2008.

CORDEIRO, L. R. L. **Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos de curso de pedagogia**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 187-203, 2001.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. de. **Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado**. Curitiba, CRV, 2015.

KRUG, H. N. *et al.* As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica. **Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 223–246, 2019. DOI: 10.30612/hre.v7i13.8700. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8700>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 30, n. 16, 2007.

PEREIRA, S. A. M.; HENRIQUE, J. A formação inicial na licenciatura em educação física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. de A.; PEREIRA, S. A. M. (Org.). **Desenvolvimento profissional dos**



XXII ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões sobre a formação e socialização docente. v. 10, Curitiba, CRV, p. 45-70, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

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

POLATI, C.; HENRIQUE, J. Estágio supervisionado: penso, logo... impactos da burocracia nas representações de licenciandos de Educação Física da UFRJ. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, p. 75-82, 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, H. M. dos. O Estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. **Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

ACOLHIMENTO PELO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE *IN LOCO*

Diane Mota Lima - UFRRJ
José Henrique – UFRRJ

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular dos cursos de licenciatura e período fundamental da formação inicial dos futuros professores. Dentre seus atores, destacam-se o estagiário e o Professor Supervisor (PS). O objetivo do presente estudo foi analisar e descrever as situações observadas nas vivências e interações entre a PS e seu estagiário na escola, a partir de experiências vividas no ECS do Ensino Fundamental. Esse estudo é um recorte de dissertação de Mestrado em Educação Física. Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter descritivo e utilizando o método observacional. Para a coleta de dados foi realizada a observação *in loco* com Notas de Campo, em uma escola da Rede Pública de Ensino do Município de Seropédica/Rio de Janeiro. A amostra foi composta por uma PS e seu estagiário. A relação firmada entre a PS e o estagiário foi marcada pela cooperação, interação, troca e colaboração, evidenciando características de um acolhimento realizado pela PS. Contudo, observou-se que as estratégias adotadas pela PS aconteciam de maneira intuitiva, possivelmente face a falta de orientação e conhecimento acerca de suas atribuições. Ressalta-se a importância de uma formação específica, fundamentada e contextualizada do PS, a fim de subsidiar as ações supervisionadas na escola. Ainda, alerta-se para a necessidade de maior parceria entre universidade-escola.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Formação docente, Professor Supervisor.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular dos cursos de licenciatura e período fundamental da formação inicial dos futuros professores. Esse componente curricular visa antecipar as vivências e experiências dos licenciandos acerca da cultura escolar em que estão inseridos, revelando questões essenciais para a constituição dos saberes, identidades e das práticas indispensáveis ao exercício profissional (Pimenta; Lima, 2010).

Em termos de legislação, em 2008 surge a Lei nº 11.788, conhecida como Lei do Estágio, que apesar de apresentar uma visão generalista em âmbito profissional, destaca atores importantes para que esse momento indispensável aconteça: O orientador institucional; o Estagiário, estudante de um curso de licenciatura que visa o aprimoramento profissional; e o Supervisor, profissional responsável por orientar e supervisionar o estudante no ambiente de trabalho, neste caso, a escola (Brasil, 2008).

No ambiente escolar, o estagiário tem contato com a realidade da profissão escolhida, bem como a oportunidade de, agora na posição de um professor em formação, ressignificar

conceito advindo de sua socialização antecipatória (Dubar, 2005). Nesse ínterim, o supervisor, nesta pesquisa adotado o termo Professor Supervisor (OS), professor da Educação Básica, recebe realce dentre os envolvidos com a formação inicial, por ser a figura que acompanhará de perto o processo formativo do estagiário, assumindo a missão de acolhê-lo e orientá-lo acerca de questões referentes à cultura e seus enfrentamentos da rotina docente.

Embora o OS cumpra esse importante papel na formação dos licenciandos, no cenário brasileiro o ECS possui suas fragilidades, no que diz respeito à conexão e diálogo entre as universidades e escolas e, sobretudo, a falta de clareza sobre as condutas e atribuições a serem adotadas pelo OS na supervisão e acolhimento dos licenciandos (Benites, *et al.*, 2013; Cely, *et al.*, 2020; Cely *et al.*, 2021). Desse modo, acredita-se que o OS deva ter uma formação específica para desempenhar a tarefa de supervisão, visto que, muitas vezes, não se sente preparado para formar futuros professores (Benites, *et al.*, 2012a; Lima, *et al.*, 2021).

Benites, *et al.* (2012b), em seu itinerário de pesquisas e discussões acerca da temática do ECS, sobretudo acerca da função e atribuições do OS, sinalizam questões importantes de serem levantadas a respeito de quem é o OS, apontando que:

[...] antes de tudo ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição, que agrega saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. Este professor-colaborador é formado para ensinar alunos da educação básica e recebe estagiários em situação de estágio obrigatório nas escolas, mas não recebe uma formação específica para se tornar um formador de professores (p. 567).

Nessa pesquisa, adotou-se o conceito de supervisão proposto por Ribeiro (2000, p. 90), sendo pontuado pelo autor que “supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara”. Isso significa que a supervisão, mediada pelo OS, deverá buscar o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, de forma que estes utilizem seus conhecimentos previamente construídos e experimentados. Para isso, é preciso que o OS tenha competências específicas para acolher os estagiários na escola, oportunizando-os, de forma interativa e reflexiva, maior contato com sua futura atuação profissional (Correa-Molina; Gervais, 2008).

Reforçando a importância desse acolhimento no ambiente escolar, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 28/2001 apresenta a escola como “instituição acolhedora” e a universidade como “instituição formadora”. Nesse sentido, entende-se que os atores presentes na escola são responsáveis pela recepção e acolhimento dos estagiários, com grande responsabilidade do OS nesse sentido, acolhendo e orientando os futuros professores no cotidiano escolar (Brasil, 2001).

O conceito de acolhimento aqui adotado baseou-se em Araújo (2014), a qual entende a relação entre OS e estagiário enquanto ação mais próxima, responsável e interessada. Isso, pois, ao atuar no ambiente escolar, é permitido que o estagiário participe e interfira em situações e decisões dentro e fora das aulas, contrariando a ideia de ser enxergado como observador passivo (Araújo, 2014). Nesse processo, oportuniza-se ao estagiário maior atenção à sua formação inicial e ao OS a oportunidade de formação e reflexão acerca de sua prática pedagógica.

Considerando o exposto, objetivou-se analisar e descrever as situações observadas nas vivências e interações entre a OS e seu estagiário na escola, a partir de experiências vividas no ECS do Ensino Fundamental. Essa pesquisa se justifica pela escassez de estudos que viabilizem a observação *in loco* no desenvolvimento do ECS, além de poder contribuir na reflexão acerca da docência no contexto escolar, relacionando teoria e prática, sob a perspectiva crítica da observação.

METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa (Godoy, 1995), de caráter descritivo e utilizando o método observacional (Gil, 2008). Buscando analisar as práticas durante o ECS, a coleta e registro dos dados ocorreu *in loco*, a partir da observação da interação entre PS e estagiário, bem como da realidade docente e das demandas cotidianas da escola investigada. Dessa forma, como instrumentos utilizou-se: as observações *in loco* – buscando presenciar a interação entre PS e estagiário, na escola, dentro ou fora de situações de aula; notas de campo – registrando datas, horários e sequência de acontecimentos de cada dia de observação. Assim, com o intuito de nortear a coleta de dados, foi elaborado um “Roteiro para as observações *in loco* (notas de campo)”, composto por um campo de detalhamento acerca da agenda do evento observado (escola, data, hora, local da aula de Educação Física) e 15 questões.

A amostra foi composta por uma PS da Educação Básica da Rede Pública de Ensino e seu estagiário, em uma escola pública da localidade de Seropédica, baixada fluminense, RJ. Os registros das notas de campo foram feitos de forma literal, incluindo, por exemplo, situações-problema ocorridas, falas importantes dos envolvidos e dinâmicas dentro e fora das aulas. Posterior à observação, com o intuito de aprofundar as reflexões acerca dos dados coletados, foram acrescentadas impressões e informações pela pesquisadora. Dialogando com a estratégia de coleta de dados adotada, Tura (2003, p. 191) elucida que a observação propicia o “[...] descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota”.

Os dados registrados foram analisados e categorizados seguindo a Técnica de Análise de Conteúdo, realizada em três fases: pré-análise exploração do material; e tratamento dos resultados – inferência, descrição e interpretação (Bardin, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Curricular Supervisionado na Escola

As observações foram feitas na escola em momentos de práticas pedagógicas, com a devida autorização da gestão escolar, da OS e do estagiário.

As turmas eram numerosas, com quantitativo médio de 40 alunos. A quadra era dividida, no mesmo horário, com outra professora de Educação Física, devido à carência de espaço físico destinado as aulas da disciplina. Além disso, as aulas eram interrompidas para horários de entrada, saída e intervalo (recreio) de outras turmas. Com isso, a quadra se transformava no pátio da escola, espaço para as crianças brincarem livremente e, depois, se organizarem em filas para entrada e saída do prédio da escola. Durante esse período, os alunos que estavam tendo aula de Educação Física permaneciam nos cantos da quadra, com suas atividades de aula paralisadas para minimizar o risco de acidentes entre os alunos de diferentes faixas etárias, o que prejudicava a dinâmica e evolução das aulas de Educação Física. Após o “esvaziamento” da quadra, a OS e o estagiário estruturavam o respectivo espaço (sua metade da quadra) com os materiais e recobravam a atenção dos alunos para a continuidade das aulas, o que, por vezes, levava ao desinteresse e perda de estímulo por muitos alunos.

A escassez de material esportivo era algo alarmante na escola, e se configurava como uma problemática apontada pelos participantes da pesquisa. Mesmo a OS relatando que o diretor fazia o possível para comprar materiais, nem sempre verba disponibilizada pelo poder público era suficiente. Portanto, o material se resumia a poucas bolas, alguns cones e bambolês. A OS relatou o investimento pessoal em equipamentos para as aulas e que o estagiário, de forma voluntária, se comprometeu em conseguir o empréstimo de uma bola com guizo na universidade, para tentarem fazer uma aula diferente para os alunos.

Em alguns momentos de observação na escola, a OS relatava que essa falta de materiais prejudicava a execução do planejamento anual proposto pelo Município, pois não conseguia realizar todas as atividades propostas. Acrescentou também que essa situação dos materiais prejudicou a atividade com o estagiário, pois apesar da importância de conhecer a realidade das escolas públicas do Município, deixou de lecionar diversas atividades em consequência dessa

limitação. O estagiário também relatou, por vezes, a falta de materiais como fator complicador para suas intervenções e atividades pedagógicas planejadas.

A OS, no início do período de estágio, se mostrou um pouco tensa e preocupada em justificar quase todas as suas ações pedagógicas à observadora. Porém, mediante a interlocução da observadora no sentido de mostrá-la que não estava sendo avaliada, a OS se sentiu mais à vontade e tranquila, demonstrando ter entendido que poderia manter o ritmo normal de suas aulas.

A OS e o estagiário estabeleceram uma relação de respeito mútuo, organização e pautada no diálogo para resolver os problemas com os alunos. Essa relação era de parceria entre os dois, visto que o estagiário exercia uma importante função nas aulas Educação Física: “ajudar”. O estagiário aparentava estar muito à vontade com o espaço escolar e com a OS, além de ter sido bem recebido pelos funcionários e alunos. A recepção do estagiário foi realizada de forma educada e respeitosa, visto que a presença do estagiário era algo muito esperado por todos.

Devido às problemáticas enfrentadas pela OS para ministrar suas aulas, o estagiário concedia grande ajuda e suporte para conseguir administrar o espaço e os materiais, bem como demonstrar controle das turmas. O estagiário chegava tardiamente ao primeiro tempo de aula, sendo este muito aguardado pela OS e pelos alunos, inclusive, tendo sido dito pela OS que algumas atividades só seriam possíveis na presença de seu estagiário.

O planejamento era estruturado conjuntamente pela OS e o estagiário em momentos fora da escola, por trocas de mensagens (relato dos participantes) e, rapidamente, antes das aulas para alinharem os objetivos e os materiais que seriam utilizados. O estagiário ajudava na divisão de materiais e organização dos alunos na quadra para as atividades. A dinâmica das aulas de Educação Física era organizada com a OS e o estagiário era o responsável por buscar e levar as crianças à sala. A OS geralmente dividia a turma em filas de meninos e meninas e o estagiário ficava responsável pelo grupo dos meninos.

Durante as aulas, a OS permanecia no local e ficava atenta aos conflitos dos alunos, porém deixou o protagonismo das aulas muitas vezes para o estagiário. O estagiário era tratado por ela como um colega de profissão, tendo sido apresentado para as turmas como professor. Ambos dividiam a organização e o comando das atividades, ficando o estagiário, na maioria do tempo, com os meninos; e a OS com as meninas nas atividades. Ao longo da aula o estagiário assumia o processo com mais autonomia e organizava outras atividades, porém sempre na presença da OS.

A OS demonstrava muita confiança no estagiário e o aguardava em aula para iniciar algumas atividades específicas, principalmente aquelas relativas ao futebol com os meninos.

XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Certa vez, a OS comentou aos alunos que o professor (na verdade o estagiário) era treinador na Escolinha do Flamengo, o que causou muita animação e interesse dos meninos pela constante presença do estagiário, assim como pelo futebol nas aulas.

A presença do estagiário era um suporte significativo para a OS durante suas aulas de Educação Física, principalmente com as faixas etárias menores, pois essas turmas demonstravam mais interesse em participar das aulas e demandavam mais atenção da OS. Com isso, a presença do estagiário era fundamental para conseguir realizar a organização dos materiais e a execução do planejamento das aulas, recorde-se, divididas entre meninos e meninas.

O estagiário a ajudava em todos os passos da aula, desde organizar os materiais em quadra, buscar e levar turmas, resolver conflitos, orientar atividades aos meninos e guardar os materiais no depósito. Mesmo sem muitas explicações dos motivos dessas ações ao estagiário, ele sempre a ajudava nas aulas e sabia da importância da sua presença para a OS. Nos casos de acidentes ou qualquer situação que a OS precisasse se ausentar, estabeleciam uma comunicação oral entre eles para que o estagiário assumisse a aula enquanto a OS não retornasse. Durante esses momentos, o estagiário não demonstrou nervosismo ou insegurança ao prosseguir com as atividades.

Em um dos dias de observação, a escola estava organizada para semana de provas e a OS iria ser a supervisora de uma prova de História para uma turma de 9º ano do ensino fundamental, considerada indisciplinada. Com a chegada do estagiário, a OS o orientou a supervisionar metade da sala, enquanto ela supervisionaria a outra metade, dividindo igualmente a tarefa de orientar os alunos. Os alunos demonstraram respeito pelo estagiário e a avaliação transcorreu sem maiores incidentes.

A OS não tinha o hábito de fazer qualquer orientação ou sugestão de ação ao estagiário em momento de aula. Ambos relataram que devido a rotina concorrida de aulas e atenção aos alunos, muitas orientações de *feedback* eram realizadas pelo *WhatsApp* antes e depois das aulas. Durante os momentos de observação, foram presenciados convites ao estagiário para participar de um evento escolar e do Conselho de Classe. O estagiário demonstrou interesse em participar e não houve qualquer empecilho da coordenação ou da direção quanto a sua participação.

Foi percebido pela pesquisadora que a OS se preocupava com a formação do estagiário e em fornecer conhecimentos para que ele aprendesse a dinâmica de uma escola, mas que devido a sua realidade, sua atenção estava para todas as demandas que a ocupavam nas aulas, ou seja, a execução do planejamento e controle de turma eram o foco principal da aula e do estágio. Quando perguntada sobre a construção do conhecimento docente pelo estagiário, a OS

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

relatou que o fato de o estagiário presenciar todas as adversidades e a auxiliando com a disciplina das turmas, constituía um fator muito importante para aprendizagem do exercício do magistério.

A OS, mesmo sempre muito solícita, apresentava um comportamento inseguro na orientação do estagiário, exercendo sua atividade de supervisora quase que de forma “artesanal”, ou seja, por instinto e a partir de tentativas que julgava serem as mais corretas, aparentemente, sem ter uma organização ou sistematização de etapas de orientação e supervisão do estágio. A OS apresentava interesse na formação do estagiário e sobre a sua importância no processo do estágio, mas não sabia “como proceder” para ser efetiva nessa formação, alegando muitas vezes falta de orientação e formação dela por parte da universidade. Além disso, não aparentava reconhecer sua “autoridade” perante as normativas do ECS, i. e., o cumprimento da carga horária mínima, frequência a escola e natureza das intervenções práticas nas aulas que o estagiário poderia/deveria realizar. Muitas vezes o estagiário se valia desta “fraqueza” para se ausentar ou atrasar para as aulas, sem a devida justificativa. Nesse sentido, sobre as orientações entre universidade-escola, a OS pontuou que: “[...] gostaria que fosse harmoniosa, porque é importante, né?”.

Na maioria das vezes, a OS demonstrava gratidão ao estagiário, devido a toda ajuda prestada por ele nas aulas, ao passo que não denotava estar à vontade para cobrar horários e frequência. Essa sensação de gratidão e de “não autoridade” foi percebida pela pesquisadora também na gestão da escola, que sempre se pronunciavam favoráveis em receber os estagiários dessa universidade, por precisarem muito de ajuda no desenvolvimento de projetos pedagógicos e andamento das aulas. Com isso, não foi constatada qualquer tipo de “fiscalização” ou “controle” no cumprimento dos dias e horários do estagiário e/ou sistematização de orientação ao estagiário.

Discussão

Tendo em vista a apresentação dos resultados, emergiram diferentes aspectos a partir das experiências vividas no ECS, na relação entre OS e estagiário: a receptividade; a atuação, preocupação e interesse da OS na formação do estagiário; a participação do estagiário no ambiente escolar; a relação entre OS e estagiário; e, a relação universidade-escola acerca das orientações de ECS, brevemente discutidas abaixo.

Em função da receptividade, o estagiário foi recebido, de forma agradável e respeitosa, inicialmente pela equipe gestora – que se preocupou inclusive com a sua disponibilidade de horários, deixando que o próprio estagiário organizasse a sua grade de horários e, depois, pela OS – que buscou receber e incluir o estagiário em suas aulas e atividades cotidianas na escola.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE RECEPTIVIDADE E FUNDAMENTO

Esse momento de receptividade é fundamental para que o estagiário se sinta acolhido no ambiente escolar. A escola, por sua vez, enquanto “*locus* formativo privilegiado” (Sarti, 2013, p. 218), não é um ambiente desconhecido para o estagiário, mas para muitos configura-se como o primeiro contato com a escola na posição de futuro professor. Por isso, todos os atores sociais presentes na escola contribuem com o processo de formação do futuro professor. Assim, a recepção do estagiário é uma fase essencial da integração inicial, caminhando rumo a um acolhimento com características formativas, isto é, voltadas à formação profissional do estagiário (Araújo, 2014).

Sobre a atuação, preocupação e interesse da OS na formação do estagiário, vê-se, pela observação, descrição e relatos, que a OS buscou apresentar ao estagiário a realidade escolar, os documentos Legais que norteavam o planejamento/prática pedagógica, as programações acerca dos eventos escolares, as condições físicas e estruturais para as aulas de Educação Física, a flexibilidade às demandas da rotina escolar, bem como buscou incluí-lo em tomadas de decisões, sugestões e adequações nas aulas. Araújo (2014) indica que quando o(a) OS apresenta ao estagiário os instrumentos de trabalho pedagógico como, por exemplo, o planejamento, este(a) estará contribuindo direta e positivamente para o processo de socialização profissional do futuro professor.

Para que aconteça o acolhimento formativo, é preciso que o estagiário conheça o ambiente escolar e o planejamento, assim como a identidade e comunidade desta escola, sendo possível, assim, propor intervenções pertinentes a essa realidade (Bueno; Souza, 2012). Além disso, por se sentir parte do processo formativo do estagiário, a comunicação efetiva foi uma das preocupações da OS, buscando sanar dúvidas, questionamentos, bem como orientar e dar *feedbacks*. Nesse sentido, diferentes meios de comunicação podem ser viabilizados dentro e fora da escola, facilitando esses momentos de interação (Araújo, 2014). No caso dessa pesquisa, pode-se mencionar a estratégia de utilização do *WhatsApp* como meio para orientações pré e pós-intervenções letivas.

Em relação à participação do estagiário no ambiente escolar, percebeu-se que este estabeleceu boa relação com a OS e alunos(as). Face às condições para as aulas, sobretudo condicionamentos de recursos, a OS contava com a ajuda do estagiário em sua prática pedagógica que, conseqüentemente, oportunizava o contato com a realidade escolar em geral, isto é, metodologia nas aulas, vida docente e necessidades advindas da rotina profissional, importantes para a construção da identidade profissional. Assim, para que aconteça um acolhimento formativo, o OS deve incentivar e estimular os(as) estagiários(as) na carreira profissional escolhida, observando a realidade desse campo de atuação. Isso, pois, a falta de

XXII ENCONTRO DE EXPERIÊNCIA JUNTO ÀS PROBLEMÁTICAS ENFRENTADAS pela escola podem ocasionar à insegurança e, consequentemente, ao desestímulo, tanto com o estágio quanto com a profissão (Araújo, 2014).

Nesse contexto, a socialização profissional – entendida como “[...] um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (Tardif & Raymond, 2000, p. 217) – do estagiário caminhou rumo ao acolhimento formativo, pela possibilidade de ampliar trocas e diálogos acerca das experiências e demandas específicas do futuro local de atuação (Bueno; Souza, 2012), pois, foi permitido ao estagiário “experimentar o contato com a diversidade que caracteriza a docência” (Sarti, 2009, p. 137). Ademais, por meio das diferentes trocas, experiências e vivências, o estagiário poderá começar a refletir e construir sua própria identidade profissional (Dubar, 2005).

A relação entre OS e estagiário foi circundada por respeito, companheirismo e parceria. A OS não se colocou em posição de superioridade, pelo contrário, buscava estabelecer uma relação horizontal e de ajuda mútua. Embora não possuísse formação específica sobre como orientar estagiários, a OS buscava proporcionar vivências e experiências que julgava ser relevantes para a formação de futuros professores. Essas características caminham e dialogam com um acolhimento formativo, pois neste modelo há a presença da parceria e cumplicidade, visando um ambiente de estágio marcado por companheirismo entre OS e estagiário(a), de forma a facilitar a proximidade e relacionamento entre esses atores sociais. O OS enxergava o estagiário como um futuro colega em formação ou, ainda, como um parceiro profissional, apresentando-o assim, inclusive, para os demais no ambiente escolar. Posturas como essa contribuem para o aumento da segurança e autonomia do estagiário no ambiente profissional (Araújo, 2014). Nessa perspectiva, indica-se que a função principal do(a) OS é aproximar o(a) estagiário(a) do ambiente de futura atuação, de forma a permitir a ampliação de conhecimentos oriundos da prática pedagógica (Correa-Molina; Gervais, 2004).

E, ainda, pareceu evidente que não aconteceram as orientações sobre o ECS pela instituição de ensino superior à supervisora ou à escola, sendo relatado tanto pela OS quanto pelo estagiário. Os diálogos dos participantes da pesquisa vão ao encontro de uma das fragilidades do ECS no cenário brasileiro, isto é, a falta de conexão e diálogo entre universidades e escolas e, como consequência, a falta de clareza sobre as atribuições do(a) OS ao receber estagiários(as) na escola (Benites, *et al.*, 2013; Cely, *et al.*, 2020; Cely *et al.*, 2021). Por isso, pesquisas como de Benites, *et al.* (2012a) e Lima, *et al.* (2021) indicam a necessidade e importância da formação específica do(a) OS para desempenhar a tarefa de supervisão, pois muitas vezes estes(as) não se sentem preparados para formar futuros(as) professores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao objetivo traçado, depreendeu-se que, embora as problemáticas sociopolíticas e organizacionais envolvidas na escola tenham, em certo grau, prejudicado o desenvolvimento do estágio, a relação firmada entre a PS e o estagiário foi marcada pela cooperação, interação, troca e colaboração, evidenciando características de um acolhimento realizado pela PS, isto é, um engajamento e interesse em colaborar com a formação do estagiário. Acredita-se que o protagonismo do licenciando possa ter contribuído.

Em relação ao acolhimento, observou-se que as estratégias adotadas pela PS, para tornar o ambiente do estágio um momento formativo, estavam pautadas no que ela acreditava estar correto, ou seja, de maneira intuitiva, reforçando ainda mais a importância de uma formação específica, fundamentada e contextualizada, a fim de subsidiar as suas ações de supervisão.

Outra questão importante a ser destacada é que alguns depoimentos da PS corroboraram com a ideia de que na relação universidade-escola ainda existem lacunas que as distanciam. A falta de orientação e conhecimento perante os trâmites do estágio normatizados pelas universidades são fatores que podem dificultar o desenvolvimento dos estágios.

Sob o viés metodológico, a literatura científica apresenta inúmeras pesquisas de caráter teórico a respeito do ECS e seu importante papel na formação de futuros professores, colaborando continuamente para o avanço da ciência. No entanto, constata-se a necessidade de estabelecer um movimento epistemológico direcionado a investigações que se debruçam em estudos de campo focalizados na observação *in loco* no desenvolvimento dos estágios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. R. P. M. (2014). ***Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127993/000850719.pdf?sequence=1>

BARDIN, L. (1977). ***Análise de conteúdo***. Lisboa: Edições 70.

BENITES, L. C., SOUZA NETO, S., BORGES, C. & CYRINO, M. (2012a). **Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?** *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Taguatinga, 20(4), 13-25. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>

BENITES, L. C., CYRINO, M. & SOUZA NETO, S. (2012b). **A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores.** In: Leite, Y. U. F., Marin, A. J., Pimenta, S. G. & Reali, A. M. M. R. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores.* Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 563-574.

BENITES, L. C., CYRINO, M. & SOUZA NETO, S. (2013). **Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador.** *Olh@res*, Guarulhos, 1(1), 116-140. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/32>

BRASIL. (2001). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. *Lei Federal nº. 11.788/2008.* Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília. 1-10. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11788_25_09_08.pdf

BUENO, B. O. & SOUZA, D. T. T. (2012). **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão.** In: Bittar, M. *Formação de professores.* São Paulo: Edufscar.

CELY, E., POLATI, C., AMARAL, B. & SILVA, G. S. (2020). **A (in)definição do papel do Professor Supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física.** In: Schütz, J. A. & Mayer, L. *Educação, História e Sociedade.* Cruz Alta – Brasil: Editora Ilustração.

CELY, E., SIMÕES, G., POLATI, C., PROCÓPIO, R., MOTA, D. & HENRIQUE, J. (2021). **Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física.** *Research, Society and Development*, 10(13), e387101321305. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21305>

CORREA-MOLINA, E. & GERVAIS, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques.* Quebec: Presse de l'Université du Québec.

DUBAR, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.* São Paulo: Martins Fontes.

GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas.

GODOY, A. S. (1995). **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 35(3), 20-29, mai./jun. <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>

LEITE, Y. U. F. (1988). *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.* Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251913>

LIMA, D. M. (2020). *Licenciandos de Educação Física no contato do Estágio Curricular Supervisionado: um estudo sobre indicadores de acolhimento.* Dissertação (Mestrado em



XXII ENCONTRO Educação Física) – Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede de Educação Física (PROEF), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente.

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202205/mota_dl_me_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y

LIMA, D. M., COSTA, M. A. P. & SANTOS, J. H. **Indicadores importantes para formação de professores supervisores de Estágio Curricular Supervisionado.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 10, 20-29, jun. 2021. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curricular-supervisionado>

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. (2010). *Estágio e docência*. Cortez: São Paulo.

RIBEIRO, D. (2000). **A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente.** In: Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 87-96.

SARTI, F. M. (2009). **Parceria intergeracional e formação docente.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 25(2), 133-152, 2009.

SARTI, F. M. (2013). **Pelos caminhos da Universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG), 29(4), 215-244.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. (2000). **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação & Sociedade*, a. XXI, (73), 209-244.

TURA, M. L. R. (2003). **A observação do cotidiano escolar.** In: Zago, N., Carvalho, M. P. & Vilela, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 183-206.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM SUPERVISÃO DE ESTÁGIO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elizangela Cely – UNIABEU
Celia Polati – UFRRJ
Bernardete Amaral – UFRRJ
Mariana Antunes Braz – UFRRJ
José Henrique - UFRRJ

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é um momento de iniciação à docência ainda durante a formação inicial, contando com o suporte de professores da educação básica. No entanto, diversos estudos demonstram a insegurança dos professores supervisores (PS) quanto ao seu papel no ECS. O relato desta pesquisa reporta-se a dois momentos distintos, visando descrever: (a) um modelo de formação especializada de PS de ECS, e (b) a percepção dos PS acerca de sua função no ECS, concebida antes e depois do processo formativo. A pesquisa é qualitativa de natureza descritiva, mediante o modelo de estudo de casos múltiplos e pesquisa documental. Foi aplicado um questionário e uma entrevista semiestruturada aos participantes. Os dados foram tratados mediante a análise de conteúdo. Neste recorte da pesquisa participaram dois PS, PS1 e PS2. O curso de pós em supervisão de ECS foi ministrado no formato *on-line*, sob chancela da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Antes do curso a percepção dos PS acerca de sua função passava pelo desconforto em receber estagiários, conciliar a função docente com a supervisão, além de ser avaliado por critérios desconhecidos. Após o curso, a consciência do seu papel e a importância de seus saberes na formação do professor gerou segurança e valorização, bem como a compreensão de que são parte na formação de futuros docentes. Observou-se a importância de formações que considerem os PS copartícipes da formação de professores e que equiparem o status da escola ao já conferido legalmente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), espaço crucial da formação inicial de professores, promove a unidade teoria-prática e se apresenta como um momento crucial, pelo potencial para promover experiências de socialização e prática de ensino em condições reais aos professores em formação.

Essas experiências são essenciais para fornecer subsídios para que o futuro professor consiga lidar com dificuldades muitas vezes responsáveis pelo abandono precoce da profissão. Na etapa inicial da carreira, eles são tomados por sentimento de insegurança e frustração e a

XXII ENCONTRO DE PERCEPÇÃO DE QUE A FORMAÇÃO INICIAL NÃO FOI SUFICIENTE PARA MUNICIÁ-LOS PARA OS DESAFIOS QUE A DOCÊNCIA IMPÕE. Esse desacerto entre a formação e o contexto de atuação profissional gera o denominado choque, uma vez que aponta para fragilidades no processo de formação inicial dos professores (Sarti, Bueno, 2017).

Pensando no estágio como momento de se promover uma formação mais segura, e contextualizada para o estagiário, nota-se a importância de compreendê-lo como um campo de conhecimento uma vez que é produzido na interação entre o campo social (a escola e seus agentes) e os cursos de formação e seus agentes (Pimenta, Lima, 2006).

A escola, enquanto campo social onde ocorre a experiência do estágio, é habitada e constituída por agentes que no desempenho de suas funções, possibilitam e viabilizam essa formação. Dentre esses sujeitos, destacamos o PS como aquele que recebe e autoriza a realização do estágio em sua sala de aula, fornecendo acesso aos alunos, às aulas e a toda experiência e saberes a eles relacionados.

Além disso, o PS, como expert na área, é aquele que promove a iniciação do estagiário à docência, lhe proporcionando a experimentação do lugar de professor, antes da inserção profissional. Ele contribui com a segurança e orientação necessária para que o estagiário adquira a vivência de que precisa na prática do ensino (Sarti, Bueno, 2017; Sarti, 2021).

Uma vez que a formação de professores é um processo de socialização na cultura docente, o PS, que faz parte de uma geração mais experiente de professores, assume a responsabilidade, consciente ou não, de iniciar o estagiário, em uma nova cultura, a cultura docente (Sarti, Bueno, 2017). Estudos relatam a importância do PS e o valor de sua atuação na formação de professores, assim como o seu controverso sentimento da ausência de conhecimento para sua função formativa (Benites, 2012; Cely, 2021).

Em meio a uma relação muitas vezes burocrática entre a universidade e a escola, pouco são observadas as condições conferidas aos professores da educação básica quando assumem a supervisão de um estagiário (Cyrino, 2012). Embora nas instituições de ensino superior que apresentam maior estabilidade de seu projeto de estágio observe-se atividades formativas dos professores supervisores mediante ações colaborativas (escola-universidade) e formativas em nível de extensão (Cyrino, 2012), concordamos com Benites (2012) ao referir que a aprendizagem do professor da educação básica na função de colaborador na formação inicial se dá nos moldes de uma “escola de ofício”, em que se aprende fazendo mediante as experiências na prática. Este possivelmente constitui maioritariamente o *modus operandi* de aprendizagem do PS.

Benites (2012), ratificada em outros estudos, problematiza a competência do professor da educação básica para assunção do papel de coformador de futuros professores. Como afirma a autora, estes professores foram formados para ensinar na educação básica, portanto, ao serem chamados aos estágios, não se percebem plenamente capazes de orientar as aprendizagens de novos docentes, por não disporem de uma formação específica à função. Ainda que represente um “porto seguro” para os estagiários, no seu âmago, o PS de estágio se vê perante anseios, receios e insegurança que condicionam a sua ação e ingerência.

Perante o enquadramento desta realidade, a proposta da pesquisa em pauta, no contexto de uma tese de doutoramento, foi propor a formação em supervisão de estágio aos professores radicados na rede municipal de ensino da cidade onde está localizada a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A opção pelo curso na modalidade *lato sensu* se deu por dois motivos elementares: (1) proporcionar um curso que divergisse dos predominantes modelos aligeirados e diretivos de formação (Ferreira; Henrique, 2016), e, (2) nas diligências iniciais para a pesquisa, mediante a escuta dos professores entenderem a sua preferência pela modalidade em função da consistência e da mais valia que agregava aos seus currículos.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação foi descrever o delineamento do Curso de Pós-Graduação em Supervisão de Estágio e, considerando a formação desenvolvida, caracterizar as percepções dos professores sobre as aprendizagens acerca da função do supervisor de estágio.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa que segundo Minayo (2001) se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, procura-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos (Minayo, 2001).

Foi uma pesquisa descritiva, que tem por objetivo descrever características de sujeitos, populações ou fenômenos (Gil, 2008). Realizou-se ainda um estudo de casos múltiplos, com dois casos. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) com profundidade e no contexto em que ele acontece. No estudo de casos múltiplos, muda-se a quantidade de casos ou fenômenos, mas a estrutura metodológica é a mesma (Yin, 2015). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o questionário e entrevista semiestruturada.

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores de educação física, que vamos denominar de Professor Supervisor 1 (PS1) e Professor Supervisor 2 (PS2). Como critério de inclusão optamos pelos professores que atuavam em escolas públicas, eram considerados experientes na atuação docente, e possuíam experiência na atuação como supervisores de estágio. A amostragem foi realizada por conveniência com uma amostra intencional.

Objetivou-se identificar quais eram as percepções dos PS acerca das aprendizagens sobre a função de supervisor de estágio. A recolha de dados aconteceu em dois momentos distintos com a intenção de captar possíveis alterações geradas pela mobilização de saberes ocasionada pela formação, além de reflexões por ela incentivadas. O quadro 1 mostra os referidos instrumentos e os momentos em que foram aplicados aos docentes.

Quadro 1- Instrumento e aplicação em etapa correspondente da pesquisa

Etapa da pesquisa	Instrumento
Antes da entrada no curso – processo seletivo	Questionário
Após a realização do curso	Entrevista semiestruturada

Fonte: Os autores

Os dados coletados foram transcritos e tratados mediante a técnica de análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p.44). A categorização realizada empregou o processo de “acervo”, na qual o sistema de categorias não é dado, mas resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos e, portanto, o título da categoria somente é definido ao final (Bardin, 2011).

Todos os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/CEP, mediante parecer 438/2021 – PROPPG (12.28.01.18), e protocolo 162/2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões são descritos abordando, primeiramente, a apresentação do Curso de Pós Graduação em Supervisão de Estágio. Na sequência, depois as percepções de PS1 e PS2 acerca do seu papel de supervisor na formação dos futuros professores de educação física com base nas aprendizagens decorridas durante o desenvolvimento da formação.

1-O Curso

Foi planejado pelos pesquisadores em diálogo com os professores supervisores de estágio que recebiam licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ano de 2018. Elaborado e organizado pelos autores desta pesquisa com o apoio dos membros do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte da UFRRJ (GPPEFE – UFRRJ).

O Curso de Pós Graduação em Supervisão de Estágio Curricular em Educação Física, foi promovido pelo Departamento de Educação Física e Desportos e cancelado pela Pró-reitoria de Extensão. Desenvolvido com uma carga horária de 390 horas, portanto, estruturado na forma de um curso de especialização em nível *lato sensu*, conferiu o título de especialista.

Contou com a colaboração de professores pesquisadores e especialistas na temática da formação de professores, com distintos conhecimentos sobre o estágio supervisionado, sendo oriundos das seguintes Universidades: UERJ, UDESC, UFSC, UNESP e UFRRJ, além de docentes membros do GPPEFE – UFRRJ. Foi totalmente gratuito e todos os envolvidos atuaram voluntariamente. As disciplinas ministradas foram classificadas em dois grupos:

Quadro 2 – Classificação das disciplinas

Disciplinas Básicas	Disciplinas Aplicadas
Aspectos da Formação de Professores na atualidade	Socialização Profissional no contexto da Educação Física
Didática Aplicada à Supervisão de Estágio	Supervisão de Estágio
Fundamentos do Estágio Supervisionado	Saberes Docentes e Formação Profissional: elementos para uma teoria da prática profissional
Métodos e Técnicas de Investigação Científica	Seminário de Monografia

Fonte: Os autores

A concepção do curso era proporcionar uma sólida base de formação teórica acerca da formação inicial com especial atenção aos fundamentos do Estágio Supervisionado (disciplinas básicas) e, na sequência do fluxo curricular, a intencionalidade foi de desenvolver a formação específica (disciplinas aplicadas) sobre o ECS em regime de alternância pedagógica, i.e., de modo que os fundamentos teóricos se articulassem com a prática pedagógica e formativa dos cursandos, culminando, inclusive, na definição do tema monográfico a partir desta alternância. Infelizmente, esta dinâmica que considerávamos a força pedagógica da formação foi comprometida pela pandemia do Covid-19, como será detalhado adiante.

O processo seletivo para o curso foi realizado mediante um edital público que orientava as inscrições e as etapas do processo seletivo, as quais foram: prova escrita, entrevista e análise de currículo. Todos os 10 candidatos inscritos foram aprovados.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE PEDAGOGIA. O curso, inicialmente foi totalmente planejado para acontecer no formato presencial, com encontros quinzenais, com previsão de início na segunda semana do mês de Março de 2020. Porém, o início foi adiado, devido ao início da pandemia do Covid-19. Sem muitas informações acerca do futuro, aguardamos até que a instituição adotasse a sistemática de ensino que seria adotada naquele período. Em Junho de 2020, foi publicada a deliberação nº 40/2020, que normatizou o ensino remoto emergencial (ERE).

Dessa forma, o curso foi totalmente adaptado e ministrado no formato *on-line*, em conformidade com as normativas oficiais adotadas. As aulas transcorreram de forma remota, duas vezes por semana, no horário noturno. Todas as aulas foram gravadas para fins da pesquisa. As atividades transcorreram de forma síncrona e assíncrona. Toda a adaptação realizada, seguiu orientações específicas sobre o que representou o ERE, e foi aprovada pelo Colegiado do curso. O curso aconteceu de agosto de 2020 a dezembro de 2022, totalmente em formato *on-line*. Dentre os 10 docentes matriculados, sete concluíram o curso.

2-Percepções dos professores acerca da função de supervisão de estágio

Pelo condicionamento do espaço desta apresentação, permite-se maior objetividade em relação às percepções dos PS acerca de sua função, as quais sistematizamos nos momentos anterior e posterior à formação, com a intenção de melhor caracterizarmos como os conhecimentos adquiridos na formação influenciaram as condutas dos professores na tarefa da supervisão do estágio.

2.1. Percepções anteriores à formação

a) Professor Supervisor 1

Antes da entrada no curso, o PS1 trouxe uma impressão acerca de sua função de supervisor que apontava para o desconforto que sentia em receber alguém estranho ao ambiente da sala de aula e que não conhecia a realidade nem as orientações locais quanto ao desenvolvimento do trabalho docente.

Os maiores desafios ao receber estagiários no cotidiano da escola são: ter nossas aulas expostas a pessoas estranhas. Futuros profissionais que desconhecem o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Planejamento Anual, bem como a realidade da rede que fazemos parte. Esses fatos citados, para maioria dos professores traz insegurança, porque nas turmas das escolas públicas, temos todos os tipos de desafios passando pela falta de material e espaço adequados para as aulas, bem como alunos que enfrentam nossa autoridade, criando situações de perigo ou mesmo vexatórias para colegas e professores.

Ser supervisor de estágio na sua percepção passava pelo desconforto em lidar com uma pessoa que desconhecia a realidade da prática docente, por quem se sentia observado e avaliado, possivelmente, sem ter em conta as variáveis contextuais.

Então o PS1 assumiu que tinha a função de apresentar à docência ao estagiário:

Primeiramente reunir-se com os estagiários, saber de suas experiências, conhecimentos e vivências anteriores; expor aos alunos mestres a realidade da escola: funcionamento, importância de conhecer o PPP, Projetos desenvolvidos na unidade, eventos que escola participa e características da comunidade escolar.

Ao propor uma reunião com os estagiários e investigar seus saberes, o PS1 demonstra considerar a importância dos conhecimentos trazidos por eles, além de entender que a função do PS1 é sistematizá-los, articulá-los com a realidade e validá-los pela experiência.

A socialização profissional tem papel fundamental na formação de professores e, nessa proposta do PS1, estão contidos aspectos da iniciação à docência que se relacionam exclusivamente à relação entre dois sujeitos: um em formação e outro, membro de uma geração docente mais experiente, que lhe apresenta e orienta quanto ao que precisa saber e saber fazer (Tardif, 2010; Sarti, Bueno, 2017). Além disso, aponta para o lugar que o estagiário deve ocupar na escola e na sua própria formação (Hernandes; Hernandez, 2007).

b) Professor Supervisor 2

O PS2 percebe que sua função de supervisor de estágio passa pela organização do trabalho dos estagiários:

O grande desafio ao receber estagiários é a organização dos mesmos e o cuidado para que a autonomia do professor não seja abalada. Ao mesmo tempo fazer com que os estagiários tenham voz de comando durante as aulas de educação física.

É nítida a percepção de que é preciso organizar os estagiários para que atuem e não comprometam o trabalho do PS. Equilibrar as funções de docente em sala de aula, com a de formador de professor não é algo para o qual o PS2 foi formado (Benites, 2012; Cely, 2021). Então, o P2 propõe uma organização:

Fazer um cronograma das aulas e ter acesso previamente às atividades propostas pelos estagiários é uma maneira do professor manter o controle sobre o seu planejamento. É um desafio estimular os estagiários de forma que os mesmos se mostrem ativos durante as aulas e não se coloquem apenas como observadores. Delegar funções ao grupo, de forma que todos tenham seu momento de praticar, para assim terem uma boa experiência com o estágio e o professor poder se organizar e seguir seu planejamento.

Essa organização proposta pela PS2 se resume a proporcionar aos estagiários certa oportunidade de atuação, mas ao mesmo tempo manter as rédeas de seu trabalho com os alunos na educação básica. Trazia ainda um elemento que demonstrava insegurança acerca do que era aceitável cobrar do estagiário. Sobre isso, é importante reforçar que o conhecimento adequado acerca de suas funções direciona a atuação e proporciona as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da troca formativa que deve acontecer entre PS e estagiário.

Segue-se mais uma fala importante do PS2:

Eu não me sinto à vontade nem um pouco de avaliar, mesmo! Eu não consigo, acho que é muito injusto. Eu acho assim que eles vão, estão assim, de coração aberto querendo aprender.

O PS2 parece não compreender totalmente quais os limites da atuação do PS e acaba por perceber o papel de PS muito mais como a de um ajudador que cede espaço. Esta fala revela fragilidades relacionadas às relações comumente estabelecidas entre a universidade e a escola, e ainda sobre o lugar de pouco poder que os PS ocupam no espaço da formação docente (Sarti, Bueno, 2017).

2.2. Percepções posteriores à formação

a) Professor Supervisor 1

O PS1 deixou claro que inicialmente não possuía plena consciência da importância do PS na formação do estagiário:

então, antes a gente não tinha uma visão tão ampla da coisa. Mas hoje eu posso falar que a importância é enorme.

O Curso proporcionou ao PS1 a compreensão acerca da importância da função de supervisão de estágio e, por isso ele defende que para o professor que atua na escola com estagiários é muito importante o conhecimento acerca do seu papel como supervisor e a importância.

quando esse supervisor tem essa noção da importância dele, eu acho que ele vai se dedicar muito mais a essa função dele. Essa função de ajudar na formação dos estagiários.

Complementa afirmando que a função do PS é “ajudar na formação do estagiário”, e deixa claro que entende que o PS tem parte na formação do estagiário, mas para que seu papel seja bem desempenhado é fundamental que ele compreenda o que deve fazer e qual a importância de sua atuação.

Ter acesso à formação proporcionou a compreensão acerca da importância do papel de supervisor de estágio, e com isso a convicção de que proporcionar aos PS o acesso a esse conhecimento vai gerar uma atuação consciente na formação dos estagiários.

Sobre isso, Cely e colaboradores afirmam que:

Nesse sentido, cabe destacar que o comprometimento da PS com o processo formativo do estagiário não será suficiente se ela não tiver conhecimentos e não dominar estratégias necessárias para conduzir o processo e, além disso, se não souber, com clareza, o seu papel enquanto formadora de professores (Cely *et al.*, 2021, p.13).

Dessa forma, o PS1 reforça a necessidade do supervisor saber qual sua função, mas também compreender a sua importância no processo formativo do estagiário. Ajudar na formação do estagiário é o que Sarti e Bueno (2017) chamam de iniciação à docência, que só pode ser feita adequadamente quando consciente.

O PS1 demonstra compreender que o professor que atua na escola possui condições de colaborar na formação do estagiário por meio da socialização fruto dos seus saberes construídos na experiência docente. Apontar caminhos é ensinar, preservar a autonomia, mas indicar o percurso.

O professor que já está na escola ele já passou por várias experiências com os alunos em vários momentos da sua carreira ali. E ele pode colaborar não dando a receita, mas apontando alguns caminhos que esse professor, futuro professor ele pode seguir para evitar falhas ou até passar por situações difíceis.

Neste sentido, apontar caminhos é, nesta relação de troca como ele mesmo chamou, ensinar o que um professor faz. A formação do supervisor é importante nesse caso, para que essa relação seja pautada não apenas na experiência, mas nos saberes científicos que com ela corroboram e que a explicam (Sarti, 2021).

O acesso ao conhecimento ampliou a visão acerca da função de supervisor de estágio, pois o incentivo sistemático à busca do conhecimento, segundo o PS1:

Fez eu voltar a enxergar a importância do professor, mais uma importância do professor na escola. Porque assim, a gente sabe da importância a gente na escola, mas a gente fica ali naquele nosso mundinho acaba entrando na rotina. E aí quando você quando eu fiz o curso a gente começa enxergar outros pontos da importância da nossa presença ali. E a questão do estágio é uma delas, que poderia ser aquilo que eu falei, elo entre a universidade e a escola.

O estágio se apresentou como um lugar de valorização para esse professor. Seu conhecimento agora está sendo requerido, seus saberes respeitados e sua presença valorizada. E ele vê no estágio a possibilidade de unir esses dois espaços: universidade e escola. Para o PS1, o estágio é um caminho que leva ao professor uma percepção de seus saberes, de seu valor e que o valoriza.

É, portanto, preciso estreitar as relações entre esses dois espaços, e estabelecer relações horizontais entre essas duas instâncias, com a intenção de promover a intencionalidade no ambiente escolar, assumindo o status de espaço de formação profissional e de produção do saber pedagógico e organizacional (Pereira; Henrique, 2016).

b) Professor Supervisor 2

De acordo com o PS2 a importância da função de supervisor de estágio está fundamentada nos saberes que ele possui, e que não podem ser adquiridos de outra forma senão nessa iniciação docente, que pode ser começada durante o estágio

Hoje em dia depois que eu fiz a formação, depois que comecei estudar mais a fundo, eu entendo a importância desses professores em relação a saberes que são mobilizados na escola mesmo, que são muito próprios ali do dia a dia, da prática.

O PS é aquele que apresenta a cultura docente ao professor em formação, e que possui saberes e conhecimentos próprios dessa cultura. Assim, há uma relação intergeracional em que

XXII ENCONTRO NACIONAL DE UMA GERAÇÃO MAIS EXPERIENTE

um membro de uma geração mais experiente de professores passa àquele que será em breve um novo membro, conhecimentos capazes de melhorar a segurança para atuar na escola e amenizar o sentimento de que a formação inicial não foi suficiente (Sarti, Bueno, 2017).

O estagiário não está na escola como aluno, e enquanto estiver na escola realizando seu estágio, está na condição de professor em formação, e, para o PS2 a função de supervisor é

inserir naquele ambiente para eles se sentirem pertencentes aquilo ali, não enquanto aluno. Em outra condição eu acho que é muito importante. Porque às vezes a gente fica muito preso ali na prática pedagógica, mas acho que tem outras coisas importantes também que facilitam. Facilitam essa transição de aluno para professor.

Não é apenas a prática, mas os conhecimentos acerca da cultura docente que vão propiciar uma transição do papel de aluno para o de professor. Esses cuidados na inserção do estagiário na escola, agora fazem parte da percepção do PS2 acerca de sua função.

Enquanto antes do curso o PS2 mencionou não se sentir à vontade para intervir na formação dos estagiários relatando certo desconforto, após passar pela experiência do curso ele diz:

Eu antes de fazer o curso, não que eu dava muita liberdade, mas assim, eu ficava à mercê do que os alunos queriam fazer. Então, se o aluno chegasse para mim e falasse: 'Eu só vou ficar ali no cantinho observando'. Eu: Está, tudo bem.

Benites (2012) fala de certa ingerência por parte dos professores supervisores, diante do não conhecimento de sua função. É nítida a mudança de pensamento do PS2 quanto ao seu papel no desenvolvimento do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da entrada no curso de formação de supervisores de estágio, o PS1 demonstrou um desconforto por receber alguém alheio à sua realidade da escola, e que se utilizava de parâmetros descontextualizados para analisar sua atuação docente bem como as experiências vivenciadas na escola. Por isso, apontou naquele momento que ser PS é mostrar a escola como ela é, a fim de que os estagiários e os demais agentes da Instituição de Ensino Superior (IES) conheçam a realidade e compreendam que é preciso analisar o PS com base na complexidade da realidade docente. É possível que o PS1 tenha se sentido avaliado com base em critérios que não lhe foram divulgados, e isso lhe gerava desconforto.

Já o PS2 esteve preocupado em como seria possível equilibrar sua atuação como docente da educação básica e com a supervisão de estagiários. Demonstrou querer saber quais eram os limites de espaços a serem concedidos aos estagiários a fim de não comprometer sua autonomia na condução de sua classe. Por não saber quais as ações esperadas de um PS, demonstrou

insegurança em desenvolver algumas ações pontuais de acompanhamento dos estagiários tais como avaliar a atuação deles e, deixa a entender que não via como uma tarefa fácil conciliar a supervisão de estágio com sua atividade docente cotidiana.

Após a realização do curso, o PS1 afirma que a partir da formação conheceu de fato mais um papel importante na carreira docente, a de supervisionar estagiários, e nessa atividade, colaborar na formação dele. Mas para ele, essa atuação do PS implica consciência acerca de seu papel e importância, e afirmou ainda que tais conhecimentos são causadores de comprometimento e intencionalidade na atuação dos PS com os estagiários. Finalizou destacando o quanto os saberes dos PS são importantes, construídos em uma relação constante entre teoria e prática, mediada pelo contexto e que precisam ser ensinados às novas gerações docentes.

O PS2 informou que após ter acesso ao conceito de saberes docentes e à importância dos saberes dos professores, sua visão acerca da função de PS foi ampliada. Compreendeu que tem responsabilidade na formação do estagiário, na sua transição de aluno para professor.. Por fim, olha para sua atuação no direcionamento do trabalho dos estagiários e declara que agora assume a gestão das atividades e define os limites de sua atuação, se colocando na posição de formador, que passa por avaliar, orientar e corrigir quando preciso.

Os conhecimentos que mediaram as mudanças observadas nos PS passam pela informação sobre qual o seu papel no ECS, a importância, a aplicação e a necessidade que as IES têm de promover aos estagiários o acesso aos saberes dos PS na formação inicial, como garantia de uma formação sólida e contextualizada.

O curso de pós graduação em Supervisão de estágio em educação física foi uma experiência na qual construiu-se mais que um espaço de formação, um lugar de escuta e acolhimento de professores, sobretudo naquele momento ímpar da pandemia. Demonstrou a importância do PS compreender seu papel e a importância de seus saberes na formação dos professores. Reforçou a necessidade ainda existente de se construir uma aproximação entre a Universidade e a Escola, e de se valorizar os saberes e as experiências daqueles que já estão inseridos na cultura docente. Confirmando que a experiência de supervisionar estagiários pode constituir-se em formação continuada para o PS. O formato *on-line*, apontou caminhos e possibilidades de intervenção e alcance na área de formação de PS. Mostrou que é possível (e preciso) pensar uma formação na qual o protagonismo da formação de professores seja compartilhado com os agentes do campo social em que a iniciação à docência e à sua cultura é realizada.

Ficou evidenciado que a percepção dos sujeitos desta pesquisa acerca da sua função como professor supervisor amadureceu e se constituiu ao longo do desenvolvimento do curso. E que é possível implementar formações que considerem a importância desses sujeitos. Recomenda-se a realização do curso com momentos práticos na escola, o que o momento pandêmico não permitiu. E, reforça-se a urgência de um lugar cativo para PS de Estágio à mesa de discussão acerca do ECS, bem como uma compreensão para além do discurso, da relevância da escola como espaço privilegiado de formação docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.

BENITES, L. C. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades. 2012.

CELY, E. et al. Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e387101321305-e387101321305, 2021.

CYRINO, M. Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012.

FERREIRA, J.; HENRIQUE, J. **MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HERNANDES, M. L.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário. *Revista de Educação*, v. 10, n. 10, 2007.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MINAYO, M.C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, S.A.M.; HENRIQUE, J. A formação Inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F.; PEREIRA, S. (Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física**: Reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: Crv, 2016. Cap. 2. p. 45-70.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para discutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20180082, 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 325 p. Tradução Francisco Pereira.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.