UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KALLINE PEREIRA AROEIRA

O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores

SÃO PAULO
2009

KALLINE PEREIRA AROEIRA

O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel de Almeida

SÃO PAULO

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Aroeira, Kalline Pereira
A769e O estágio como prática dialética e colaborativa : a produção de saberes por futuros professores / Kalline Pereira Aroeira ; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo : s.n., 2009.

253 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Estágios 3. Curso de licenciatura 4. Prática de ensino 5. Saberes do docente I. Almeida, Maria Isabel, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kalline Pereira Aroeira

O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel de Almeida

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, com gratidão pela presença incansável e apoio em todos os dias da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pela sua infinita bondade, por me fortalecer nessa construção, dando-me saúde, discernimento, e por me amparar nos momentos inseguros e mais extenuantes dessa caminhada.

À Prof.ª Dr.ª Maria Isabel de Almeida, minha orientadora,

pelas sugestões, e pelo constante incentivo, amizade e acolhimento durante essa trajetória, pelo diálogo franco e pelo exemplo de competência e profissionalismo.

Aos participantes desta pesquisa,

pela disponibilidade, atenção e confiança em partilhar as suas práticas e reflexões, que permitiram a construção dessa pesquisa.

Aos meus familiares,

pelo amor, paciência, compreensão, torcida constante e por me ajudarem em todos os momentos que se fizeram necessários neste percurso: aos meus pais e irmãs, por serem uma constância em minha vida e por investirem em mim; a minha avó e tia, pelas preocupações e encorajamento; ao meu esposo, por estar comigo e me ajudar na busca permanente de superação de limites.

Aos meus colegas e alunos do Centro Universitário Vila Velha,

por me acompanharem nesta pesquisa e colaborarem no desenvolvimento deste estudo.

Ao Centro Universitário Vila Velha e ao Coordenador do Curso de Educação Física, prof. Ms. Marcello Pereira Nunes,

pelo apoio institucional, por me animar e incentivar nessa caminhada, pela paciência e compreensão nesse processo.

À amiga Renata Duarte Simões,

com quem dividi os desafios, a companhia, o tempo e compartilhei essa conquista.

Às professoras Marta e Maria de Lourdes,

que com muito compromisso nos acolheram, fazendo a revisão de português deste trabalho.

A todos os colegas do Grupo GEPEFE,

pelas discussões, apoio e ricas contribuições durante a pesquisa; pela presença marcante de vínculo, enriquecimento, escuta e aprendizados contínuos.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que este projeto se concretizasse.

RESUMO

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa:** a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este estudo analisa como o estágio em cursos de licenciatura, que utiliza a reflexão como estratégia metodológica, contribui para a construção de saberes pedagógicos; pesquisa a potencialidade do estágio colaborativo em relação às concepções produzidas por estagiários, a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas; formula possibilidades para que o estágio possa auxiliar na formação do futuro professor, de modo a fortalecer sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a práxis docente. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Centro Universitário Vila Velha, estado do Espírito Santo, que, no contexto de um trabalho colaborativo com a escola-campo e acompanhamento de supervisores, atuaram em escolas de ensino público infantil e fundamental. A pesquisa é qualitativa e apresenta semelhanças com os procedimentos pautados no estudo de caso etnográfico. Na coleta do material para análise, baseia-se em dois tipos de fontes: a primeira relaciona-se a informações obtidas por meio de entrevista individual aplicada a 18 estagiários em 2007, e aos 12 estagiários, que constituíram o grupo focal, em 2008; a segunda refere-se à análise documental do projeto de estágio da instituição pesquisada e de relatórios produzidos pelos sujeitos da pesquisa nos anos de 2007 e 2008, alunos finalistas que aderiram voluntariamente à pesquisa. Leva em consideração um quadro de referências teóricas preocupado com a teoria crítica, que tem contribuído para esclarecer os problemas relacionados à prática pedagógica, as concepções ligadas à discussão sobre os saberes docentes, a formação inicial e, especialmente, o estágio e a docência. Procede à análise com base em quatro eixos: (1) as possibilidades para um estágio que fortaleça a identidade profissional e propicie a reflexão da prática docente; (2) as concepções que os estagiários julgam ter produzido a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas de Vila Velha-ES; (3) a realização do estágio e o resultado da colaboração entre supervisor, aluno e professor da escola; e (4) o

estágio e a produção de saberes que os estagiários professores elaboram sobre esse processo formativo. Os resultados do estudo indicam, entre outros aspectos, que o ambiente de colaboração e de busca da superação de práticas conservadoras no ensino escolar pode ancorar a produção de saberes pedagógicos, principalmente em relação aos processos de planejamento de ensino e às atitudes comunicativas entre pares, no sentido de transpor situações-problema e dilemas por meios das reflexões coletivas. A partir da triangulação de dados e análise do conteúdo, conclui que os saberes que os futuros professores produzem num estágio de integração entre universidade e escola são processuais, daí sua temporalidade e constantes transformações durante o processo de estágio.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio. Reflexão. Saberes. Práticas Colaborativas.

ABSTRACT

AROEIRA, Kalline Pereira. **Stage as dialectic and collaborative practice:** the production of knowledge for future teachers. 2009. 253 f. Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This study aims to examine how the stage of graduate courses, which uses the reflection and methodological strategy, contributes to the construction to know pedagogical; research the potential of the collaborative stage in relation to the conceptions produced by trainees, from the reflection of their own teaching held in public schools; and give opportunities to the stage to assist in the training of future teachers, to strengthen their professional identity through reflection on practice teaching. The research subjects are students of the course of Full Degree in Physical Education at the University of Vila Velha, state of the Espírito Santo who, in a collaborative work with the school field and monitoring of supervisors, worked in schools of public education and basic infant. The research is qualitative and presents similarities with procedures based on ethnographic case study. The collection of material for analysis was based on two types of sources. The first is related to information obtained by individual interview, applied to 18 trainees in 2007, with a focus group consisting of 12 trainees held in year 2008. The second refers to the documentary analysis of the draft stage and searched the imposition of probation reports produced by the subjects of research in the years 2007 and 2008. The students are finalists and voluntarily joined the search. Was considered a theoretical frame of reference concerned with the critical theory, which has helped clarify the issues related to teaching, concepts related to the discussion on the knowledge and training teachers, especially on the training and teaching. Four were the axes of analysis: (1) possibilities for an internship that strengthens professional identity and provides a reflection of teaching practice, (2) The concepts that trainees feel they have produced from the reflection of their own teaching in public schools de Vila Velha-ES, (3) The process of conducting training and appearance of collaboration between supervisor, student and teacher of the school, and (4) The production of knowledge and training that prepare teachers-trainees on the training process. The results indicate, among other things, that the environment of cooperation and search for overcoming conservative practices in school education can anchor the production of educational knowledge, especially in relation to the planning processes of teaching

and attitudes in communication between pairs to cross-problem situations and dilemmas by means of collective thinking. From the triangulation of data and analysis of the content we find that the knowledge that future teachers produce a stage of integration between university and school, are procedural, and therefore its temporality and constant change during the stage.

Keywords: Formation of Professors. Stage. Reflection. Knowledge. Collaborative Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Hipótese do Estudo.....27

Figura 2 - Plano de visualização do Capítulo 1.....33

Figura 3 – Estágio Supervisionado na perspectiva de aproximação da realidade e atividade teórica 34

Figura 4 – Distribuição dos participantes do estudo por idade e anos pesquisados.....35

Figura 5 – Plano de visualização do Capítulo 2.....49

Figura 6 – Plano de visualização do Capítulo 3.....100

Figura 7 – Plano de visualização do Capítulo 4.....122

Figura 8 – Plano de visualização do Capítulo 5.....134

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFEL/UVV	Curso de Educação Física, Esporte e Lazer/ Centro Universitário Vila Velha
DPE	Didática e Prática de Ensino
FORMAÇÃO	Núcleo de Formação Profissional em Educação Física
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador
LAZER	Núcleo de Recreação e Lazer
NATA	Núcleo de Gestão e Teoria Aplicada ao Esporte
PET	Programa de Educação Tutorial
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
UVV	Centro Universitário Vila Velha
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

CAPÍTULO 1 32

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E PANORAMA DA PESQUISA..... 33

1.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA..... 42

1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... 45

CAPÍTULO 2 48

2 O ESTÁGIO COMO PRÁTICA DIALÉTICA E A REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A PRODUÇÃO DE SABERES 49

2.1 A REFLEXÃO, O PROFESSOR REFLEXIVO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO 50

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROPOSTAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES 69

2.3 A REFLEXÃO PARTILHADA ENTRE PARES DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA NO CONTEXTO DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 80

2.3.1 A Proposta de Estágio e a Reflexão 80

2.3.2 A Reflexão sobre a Atividade Docente e a Aprendizagem da Docência..... 83

2.3.3 Os Frutos da Reflexão no Processo Formativo do Estágio..... 84

2.3.4 A Reflexão Partilhada no Estágio do Curso de Educação Física da UVV — uma Possibilidade para o Fortalecimento da Identidade Profissional e a Reflexão da Prática Docente? 88

CAPÍTULO 3 99

3 FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: QUAIS SABERES, QUAIS CONHECIMENTOS? 100

CAPÍTULO 4 121

4 SABERES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA..... 122

CAPÍTULO 5..... 134

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS..... 133

5.1 O ESTÁGIO E A PRODUÇÃO DE SABERES QUE OS ESTAGIÁRIOS PROFESSORES ELABORAM SOBRE ESSE PROCESSO FORMATIVO **137**

5.2 AS CONCEPÇÕES QUE OS ESTAGIÁRIOS JULGAM TER PRODUZIDO A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA ATIVIDADE DOCENTE REALIZADA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILA VELHA-ES..... **150**

5.3 O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO E O ASPECTO DA COLABORAÇÃO ENTRE SUPERVISOR, ALUNO E PROFESSOR DA ESCOLA **157**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 164

7 REFERÊNCIAS..... 172

8 APÊNDICES 185

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Piloto..... 186

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Individual..... 187

APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal..... 188

APÊNDICE D – Termo de Consentimento – Entrevista Individual..... 189

APÊNDICE E – Termo de Consentimento – Grupo Focal..... 190

9 ANEXOS 191

ANEXO A – Projeto de Estágio do Curso de Educação Física/Centro Universitário Vila Velha (UVV)..... 192

ANEXO B – Transcrição da Entrevista Individual..... 198

ANEXO C – Transcrição da Discussão do Grupo Focal..... 238

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Como nos fazemos professores? Não nascemos professores, somos fruto de um processo que é contínuo e nos torna aprendizes num contexto de formação inicial ou de atuação profissional.

Para ser professor não há como separar as dimensões pessoal e profissional do sujeito. O desenvolvimento da profissão abrange individualidades que são compreendidas num contexto histórico determinado. A relação dos homens entre si e com a sociedade influencia o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, tornarmos-nos professora foi fruto de um conjunto de vivências de atividades sociais e de aprendizagens desenvolvidas durante nossa trajetória de vida.

As experiências com a leitura, iniciadas aos sete anos, quando começamos a devorar tudo o que nos permitiam ler, o contato com o conhecimento científico, especialmente do campo da Pedagogia, em função da convivência com os inúmeros professores presentes na família, e o processo de escolarização em escolas públicas e privadas foram fatores que nos aproximaram da opção de vir a ser professora. O ofício de ensinar parecia ser uma certeza em relação à vocação profissional. Mas a possibilidade de ser professora de Educação Física colocou-se mais tarde.

A opção pela Licenciatura Plena em Educação Física veio inicialmente com o conhecimento da proposta do curso, com a qual nos identificamos, mas a convicção dessa escolha confirmou-se quando tivemos acesso às necessidades da área e

percebemos as oportunidades de produção de conhecimento e de contribuição em relação à educação escolar.

Durante o curso de Educação Física, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vivenciamos várias possibilidades de articulação entre o processo de formação e a pesquisa, dentre as quais destacamos a participação no Programa Especial de Treinamento (PET)[1] (atualmente denominado Programa de Educação Tutorial), nos Grupos de Estudos,[2] e as experiências adquiridas na convivência com alguns professores. Uma primeira lição que aprendemos sobre como ser professora foi que é necessário conceber a escola como um espaço de pesquisa. Essa inferência foi decorrente das questões identificadas em estudos e congressos da área, de atividades acadêmicas desenvolvidas no ambiente escolar e do contato com escolas durante a pesquisa de campo realizada no estado do Espírito Santo (Norte, Sul e Região Metropolitana da Grande Vitória-ES),[3] quando observamos que situações conflitantes, imprevisíveis, exigiam do professor a pesquisa como ferramenta para refletir sobre a sua prática, com vistas a transformá-la, e que nem sempre as condições objetivas o favoreciam nessa tarefa.

Além disso, a formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Educação Física ensinou-nos a compreender que "não somos professor antes de ser professor" e que

---

[1] Programa de caráter tutorial, formado por um grupo composto de um tutor e doze bolsistas, implantado desde 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os alunos/bolsistas do PET têm a possibilidade de se preparar para o exercício profissional de forma crítica, tendo acesso a uma formação diferenciada na Graduação.

[2] Dentre eles, destacamos o PROTEORIA, Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física, que, desde 1999, sob a coordenação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto, tem investigado o itinerário de sistematização da(s) teoria(s) da Educação Física brasileira no século XX. Os estudos desse grupo pautam debates e pesquisas no campo da Nova História Cultural (Roger Chartier) e da Micro-História (Carlo Ginzburg), discussões sobre uma epistemologia das práticas cotidianas (Michael De Certeau), Sociologia Crítica do Currículo (Henry Giroux, Michael Apple, J. Gimeno Sacristán) e Pós-Critica do Currículo (Alfredo Veiga Neto, Nilda Alves, Regina Leite Garcia) (PROTEORIA, 2008).

[3] Refirimo-nos principalmente à pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF – CEFD/UFES durante o anos de 1998 e 1999 (DIAS et al., 1999).

a atividade docente vai muito além de ministrar aulas e ensinar conteúdos preestabelecidos. Requer uma aprendizagem de saberes da docência: experiência, conhecimentos e saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002a).

Em busca de reflexões que nos ajudassem a resolver questões postas ao longo da formação acadêmica, desenvolvemos alguns estudos durante a Graduação (AROEIRA, 2000), os quais salientavam a necessidade de investigar o que a produção científica na área da Educação Física trazia sobre o ensino escolar no campo das discussões curriculares. A questão que então nos inquietava era entender a configuração de aspectos ligados ao quê ensinar, como ensinar e por que ensinar. Esses estudos permitiram-nos compreender a organização das teorias curriculares e a relação do campo do currículo com a escola e a formação de professores. Passamos a olhar os professores e suas práticas com uma outra visão, assim como o próprio currículo prescrito e o oculto que vivenciávamos na Licenciatura Plena (1996-1999). Como aluna do ensino superior, identificamos que o professor tem papel importante na concretização do currículo e que, para desempenhá-lo, são necessários conhecimentos de sua área específica e também da Pedagogia, assim como a utilização da pesquisa para a promoção da qualidade de ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Essas apreensões fomentaram uma questão que pontualmente definia a nossa trajetória profissional: a escolha por atuar na formação de professores e o projeto pessoal de desenvolver a carreira universitária no campo do Mestrado e do Doutorado em Educação.

O Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) permitiu dar continuidade aos estudos desenvolvidos durante a graduação,

focalizando questões ligadas à formação do futuro professor de Educação Física, presentes em periódicos voltados para esse campo. Dentre as questões estudadas nessa investigação, chamou-nos a atenção a dissociação entre a teoria e a prática, presente nos cursos de Educação Física, o que se expressava de modo evidente nos processos de Estágio Supervisionado. Refletir sobre essas questões durante as análises apontadas na dissertação de Mestrado "Currículo e formação docente em periódico de Educação Física: trilhando algumas questões da identidade do professor" (AROEIRA, 2004) fez-nos questionar a importância do Estágio Supervisionado na construção/reconstrução de saberes por futuros professores, uma vez que é nessa fase de formação que o estudante de licenciatura inicia a constituição de sua identidade profissional.

O contato com a docência no ensino escolar e superior e as experiências como professora da disciplina Estágio Supervisionado de Educação Física[4] nas áreas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contribuíram para identificar, com mais nitidez, a potencialidade da reflexão sobre o cotidiano escolar no âmbito da formação de futuros professores.

Durante o processo de orientação do Estágio Supervisionado, uma questão que nos incomodava como professora supervisora era a necessidade de promover uma discussão que ultrapassasse o senso comum pedagógico e que permitisse aos

[4] No currículo de Licenciatura Plena do curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha (UVV), essa disciplina foi ministrada até 2008 (momento em que se registrou a última turma desse currículo). Ela desenvolveu-se em três momentos: Estágio I (em que atuamos diretamente), Estágio II e Estágio III. No Estágio I, os alunos tiveram momentos de discussão e debates em sala de aula, além de oportunidades de construir planos de aula, e vivenciá-los entre si e observar as demais turmas de Estágio em escolas públicas de Vila Velha-ES (escolas-pólos). O Estágio II efetivava-se em boa parte nas escolas-pólos de prática e ensino (para Educação Infantil), ocorrendo os momentos iniciais da disciplina na Faculdade bem como em aulas quinzenais, para seminários, discussões de textos e encontros entre o professor supervisor e o professor de Educação da escola-pólo. O Estágio III ocorria com a mesma dimensão do Estágio II, porém, com ênfase no Ensino Fundamental.

alunos estagiários fundamentarem suas ações pedagógicas nas teorias especializadas.

Deparamo-nos, portanto, com a necessidade de pesquisar o impacto da disciplina Estágio Supervisionado nesse processo. De fato, não se trata de supervalorizar ou subvalorizar o potencial dos Estágios,[5] mas de analisar como estes, quando valorizam a mediação do trabalho docente como fator determinante na mobilização de saberes, podem contribuir para a construção dos saberes relativos à formação inicial. O foco, nesse sentido, é o futuro professor, sujeito que, no presente, ainda não é, mas poderá vir-a-ser um docente. Mesmo ainda não sendo, dada a sua trajetória como aluno, ele já pode construir representações e saberes relativos ao ser/estar professor na escola. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ainda não é, ele já sabe o que é ser docente. Entretanto, o fato de já saber não significa que ele já seja. Como lidar com isso na formação inicial?

O quadro que constatamos é, por um lado, o de uma formação inicial redentora, que já foi pensada como espaço para qualificar e certificar para sempre, e, de outro lado, o de uma formação inicial inócua, que certifica e não qualifica para o exercício no magistério. Como superar esses dois extremos? Como pensar numa concepção que não seja redentora nem inócua?

Diante dessa dicotomia, o Estágio Supervisionado é identificado muitas vezes como a “hora da prática” e se alicerça em concepções que Pimenta e Lima (2004) definem como “prática como imitação de modelos” (em que o pressuposto é de que a realidade é imutável, assim como a escola e os alunos que a freqüentam), ou

[5] É preciso lembrar que o estágio tem uma autonomia relativa dentro do currículo/projeto pedagógico do curso. Esses dois elementos (currículo/projeto pedagógico do curso) podem ampliar e/ou simplificar o potencial dos Estágios.

“prática como instrumentação técnica” (o estágio enfatiza a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, podendo reforçar a visão de que há uma teoria desvinculada da prática).

Ao orientar o processo de estágio como professora supervisora, identificamos que um dos maiores desafios era o tipo de reflexão que estávamos mediando acerca da prática pedagógica dos alunos-estagiários. Assim, o trabalho docente colocava-nos algumas interrogações:

Link 1 – Esse questionamento é o ponto de partida para a organização do Capítulo 2.

- Como contribuir para que o Estágio Supervisionado apresentasse possibilidades de construção de saberes por parte dos alunos-estagiários?

- Seria possível aumentar o interesse do futuro professor pelo ensino escolar por meio do investimento no processo de estágio supervisionado?

- De que modo a pesquisa, como estratégia de formação do estagiário, poderia ser utilizada para responder às demandas de uma intervenção prática?

Um fator que nos despertou a atenção durante a supervisão do Estágio Supervisionado foi verificar,[6] no discurso de alguns dos licenciandos em Educação Física, que, no início dessa disciplina, eles não se identificavam com a possibilidade de virem a ser professores na área escolar,[7] mas, ao terminá-la, sinalizavam interesse em atuar na área educacional, o que nos pareceu ser uma decorrência do processo vivenciado nesse contexto.

---

[6] Afirmação apontada com base na análise dos Relatórios de Estágios desenvolvidos por estudantes-estagiários durante o andamento da disciplina Estágio Supervisionado, no período de 2004 a 2008, no curso de Educação Física/da UVV.

[7] Conforme a Resolução n. 03/87 e atuais diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES n.º 07/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/02 de 02/2002), os estudantes do curso de Educação Física têm a opção de atuar no ensino escolar, na academia, no lazer, em clube, em escolinhas esportivas, em condomínios e outros espaços. A disciplina curricular Estágio Supervisionado, conforme essa legislação, tem como foco especificamente a escola.

O Estágio Supervisionado poderia então alargar possibilidades para a construção dos saberes da docência? Essa questão incomodava-nos e empurrava-nos a problematizar os “saberes que as escolas não sabem que produzem” e a pesquisar uma temática que está consubstanciada no campo da formação inicial dos professores, mas que faz interlocuções com a formação contínua dos professores. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-USP), espaço de discussão e produção de conhecimento por meio da pesquisa, em que temos participação desde 2001, tem em muito colaborado para a análise dessas questões, especialmente no que se refere aos princípios apontados pelos novos paradigmas de formação docente, que apostam nos professores como autores na prática social (PIMENTA, 2002b).

Por isso, ao pesquisar essa temática, a imagem de pesquisador que aqui adotamos é a daquele que trabalha, concordando com a metáfora proposta por Pais (2003), com vastas explorações mineradoras, com vários poços. Trabalha muitas vezes no escuro, guiado apenas por túneis ou poços anteriormente explorados, seguindo o filão e esperando descobrir novos veios ricos em minérios.

Nesse contexto, sabemos que os professores desempenham a sua ação profissional no quadro institucional e organizativo da escola e que a prática escolar abrange uma complexidade de problemas que não encontram soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Esse processo exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e que a profissão é, para ele, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que atua for uma escola “aprendente” e, conseqüentemente, qualificadora para os que nela trabalham (ALARCÃO, 2003).

Nos anos 1990, assistimos ao aparecimento de uma literatura internacional bastante fértil no campo da formação de professores, na qual destacamos os portugueses Nóvoa (1991, 1992a, 1992b) e Alarcão (1998, 2003), os espanhóis Pérez Gómez (1997), Sacristán (1992, 1996) e Contreras Domingo (2002), os norte-americanos Schön (1992) e Zeickner (1992), o suíço Perrenoud (1993) e o canadense Tardif (1999, 2000, 2002).

No Brasil, André (2000, 2001) mapeou as teses e dissertações produzidas nos anos de 1990 e 1998 que tinham Formação de Professores como uma das palavras-chave, e localizou 410 resumos que representavam 6,6% do total de dissertações e teses da área da Educação, o que indicou o aumento de trabalhos sobre a formação de professores, que passaram de 28 estudos em 1990 para 66 em 1998. Nos anos seguintes, de 1999 a 2003, a pesquisa de Andrade (2007) apontou que a produção sobre a formação de professores cresceu para 1.184 (14% do total de trabalhos), o que evidencia um aumento significativo do interesse dos pós-graduandos pelo tema.

No interior do debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos. Em meados da década de 1980, assistimos à expansão de programas de formação continuada que, sob a forma de cursos de curta duração e de oficinas, representariam a cisão entre os conhecimentos universitários e os saberes dos professores, em que, salvo exceções, se parte de uma perspectiva fragmentada do conhecimento, ao se estabelecer uma fratura entre teoria e a prática (KRAMER, 1995).

Nesse cenário, por um lado, a atividade docente é destacada como necessária à realidade contemporânea; por outro lado, constata-se que seu prestígio e reconhecimento profissional declinam. Em outras palavras, como reconhece Nóvoa (1999), há uma lógica de excesso-pobreza aplicada à situação dos professores. Há o excesso de retórica política, linguagens de especialistas internacionais e de discurso científico-educacional e, em contraponto, há a pobreza das práticas docentes, de políticas educativas, de programas de formação. Por isso, as mudanças nesse contexto necessitam passar pela formação docente e pela concepção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (NÓVOA, 1999).

Diante desse quadro, presenciamos a necessidade da superação do paradigma da racionalidade técnica, como apontam inúmeros autores (CONTRERAS DOMINGO, 2002; GIROUX, 1997; GHEDIN, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002b). Essa necessidade implanta-se porque esse modelo se mostra inadequado à realidade docente e, nesse contexto, o estágio foi sendo identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teórica.

Como afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008), o estágio nesse formato não tem contribuído para favorecer a análise crítica da prática docente em sala de aula nem tem conseguido formar uma atitude docente que supere uma perspectiva tecnicista e conservadora de educação. Entretanto, nas últimas décadas, tem sido possível identificar outras perspectivas em relação à concepção de estágio, que visam superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Uma primeira concepção propõe o estágio como atividade teórica que permite conhecer a prática; uma segunda valoriza a pesquisa no estágio (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; PIMENTA; LIMA, 2004). Em função da exigência de pesquisar essas novas concepções, cabe

questionar a preocupação com o futuro professor e contribuir para a construção de um novo paradigma de formação de professores que supere a racionalidade técnica. Para tanto, o problema de pesquisa desta tese expressa-se por meio das seguintes questões:

- Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola?

- Como o estágio, entendido numa perspectiva dialética, contribui para a elaboração de saberes pedagógicos?

- Como a convivência com a escola pública durante o Estágio Supervisionado permite que alunos de licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação?

Diante dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa é

- analisar uma experiência de Estágio Supervisionado, realizada por meio de parceria entre universidade e escola, com o propósito de oferecer referenciais teórico-práticos capazes de contribuir para a superação dos limites postos pela racionalidade técnica à formação de futuros professores.

Os objetivos específicos são

- analisar como o estágio, que utiliza a reflexão como estratégia metodológica, contribui para a construção de saberes pedagógicos;

- pesquisar a potencialidade do estágio colaborativo em relação às concepções produzidas por estagiários, a partir da reflexão da própria atividade docente realizada em escolas públicas;

- formular possibilidades para que o estágio possa auxiliar na formação do futuro professor, de modo a fortalecer sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a práxis docente.

A importância dessa proposta de estudo está em questionar a potencialidade do estágio como oportunidade de colaborar para a construção de um futuro professor que fortaleça sua identidade profissional por meio da reflexão da práxis docente, e que, portanto, possa desenvolver a análise crítica das práticas e a ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

A hipótese básica deste trabalho pode ser assim delimitada: o processo de Estágio Supervisionado de um curso de formação de professores pode contribuir para a construção de *saberes da docência* e constituir-se numa forma de potencializar a produção de *concepções* sobre a atividade docente, por meio de projetos de estágio que articulem escolas e universidades, tomando a realidade como base para a reflexão, em que há a formação do processo de *estágio como prática dialética e colaborativa* dos pares envolvidos (professor supervisor, estagiários e professores da escola). Na Figura 1, esquematizamos as idéias básicas da hipótese desta pesquisa:

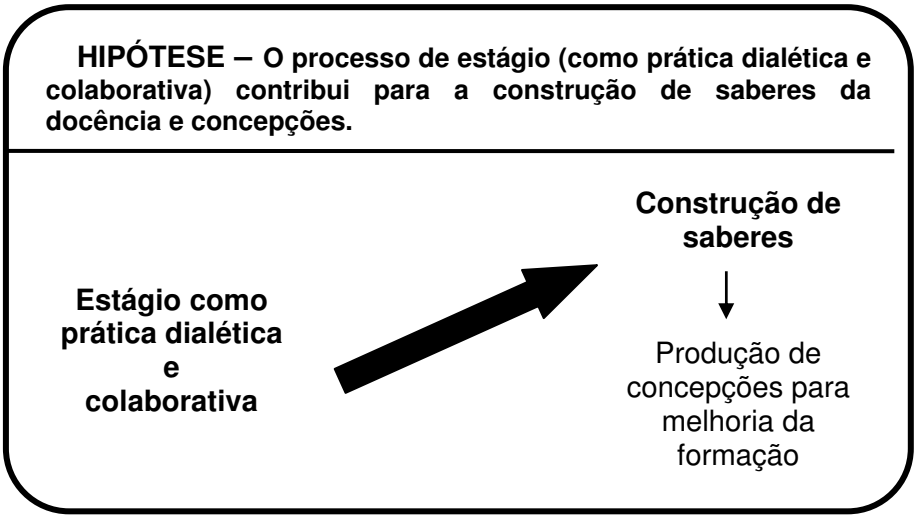

Figura 1 – Hipótese do estudo.

Os *saberes da docência* são entendidos, neste estudo, como provenientes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002b), não são formados apenas pela prática e são nutridos pelas teorias da educação. São adquiridos através de processos de socialização, consideram a identidade do professor e implicam uma aprendizagem da profissão (TARDIF, 2002).

Link 2 – Sobre essa tipologia, ver Capítulo 2.

As *concepções* constituem-se "[...] num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)" (PONTE, 1992, p. 185).[8] Elas têm uma natureza essencialmente cognitiva, atuando como filtro, que pode tanto contribuir para dar sentido às coisas, como estar "[...] limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão" (PONTE, 1992, p. 186). João Pedro da Ponte tem investigado há mais de dez anos esse tema e assim explica a motivação por estudar concepções de professores:

> Este substracto é de uma natureza diferente dos conceitos específicos – não diz respeito a objectos ou acções bem determinadas, mas antes constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade – nem aos outros nem a nós mesmos (PONTE, 1992, p. 185).

Em outras palavras, elas se assemelham a quadros conceituais que assumem um papel similar ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (CONFREY, 1990). E também "[...] condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes

[8] Estudos sobre concepções têm sido desenvolvidos por pesquisadores na área de formação de professores, principalmente na da matemática, enfocando o desenvolvimento profissional e processos de ensino-aprendizagem. A título de exemplo: Ponte (1992), Oliveira e Ponte (1994) e Guimarães (1988), em Portugal, e Thompson (1992), nos Estados Unidos, que inicia uma série de estudos sobre o tema.

orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas" (PONTE, 1992, p. 192).

No que se refere a esta tese, interessa-nos pesquisar as concepções que o futuro professor formula, a partir de uma experiência com aspectos de colaboração entre universidade e escola, e como contribuem para a melhoria da formação.

A discussão sobre essas questões será contextualizada num processo que considera o *Estágio como prática dialética e colaborativa,* que definimos como um processo formativo, em que existe uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e inter-individuais. A colaboração implica interdependência e uma atitude questionadora e de parceria, colocando os futuros professores no centro da sua própria formação. Além disso, como professores, eles necessitarão trabalhar em contextos colaborativos que promovam a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber, e que tenham em conta as representações, os conhecimentos e o "saber-fazer" de cada um dos elementos (ALARCÃO, 1996).

Conceber estágio como uma prática dialética deve-se à necessidade de situá-lo na contradição que compõe a realidade, de maneira que o futuro professor seja capaz de interpretar os processos educativos, sem render-se a seus limites. Ou seja, nesse espaço formativo é preciso vincular teoria e prática e promover uma reflexão crítica e colaborativa sobre as ações e os problemas relacionados às práticas pedagógicas, de modo a tornar a prática pedagógica mais coerente e lúcida (FURTER, 1987).

Posto isso, para uma leitura mais acessível da pesquisa, o trabalho foi organizado em cinco Capítulos:

O Capítulo 1 — **Encaminhamentos Metodológicos e Panorama da Pesquisa** — delineará uma apresentação panorâmica da pesquisa realizada, descrevendo os caminhos metodológicos, seu contexto, instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os grupos de informantes que participaram da pesquisa.

O Capítulo 2 — **O Estágio como Prática Dialética e a Reflexão como Estratégia Formativa para a Produção de Saberes** — discutirá qual concepção de estágio este estudo toma como ponto de partida e em que bases conceituais ele é definido. Situará alguns dispositivos de formação citados por pesquisas brasileiras e sugerirá, a partir da análise dos dados da pesquisa de campo, a reflexão partilhada entre pares da universidade e da escola, como estratégia potencializadora para que o estágio seja desenvolvido como prática dialética no contexto da formação do futuro professor.

O Capítulo 3 — **Formação e Docência: Quais Conhecimentos, Quais Saberes?** — dialogará com o debate sobre o que tem sido consenso nessa temática e delimitará o referencial teórico a ser utilizado como possibilidade para definir a produção dos saberes do universo pesquisado neste estudo.

O Capítulo 4 – **Saberes e Estágio Supervisionado: Possibilidades e Desafios na Ação Colaborativa entre Universidade e Escola** — focalizará a contribuição do estágio colaborativo, desenvolvido em parceria com a escola, e analisará as possibilidades para essa ação, fundamentando-se no referencial teórico que embasa esta tese.

O Capítulo 5 — **O Estágio Supervisionado e a Produção de Saberes Pedagógicos** — sistematizará as aprendizagens que a pesquisa desenvolvida com

os grupos de estagiários permite destacar em relação à produção de saberes pedagógicos, num contexto de estágio como prática dialética e colaborativa.

Por fim, nas **Considerações Finais,** será realizada uma síntese da tese, retomando-se as questões e objetivos da pesquisa e apresentando futuras possibilidades de estudo.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E PANORAMA DA PESQUISA

CAPÍTULO I

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E PANORAMA DA PESQUISA

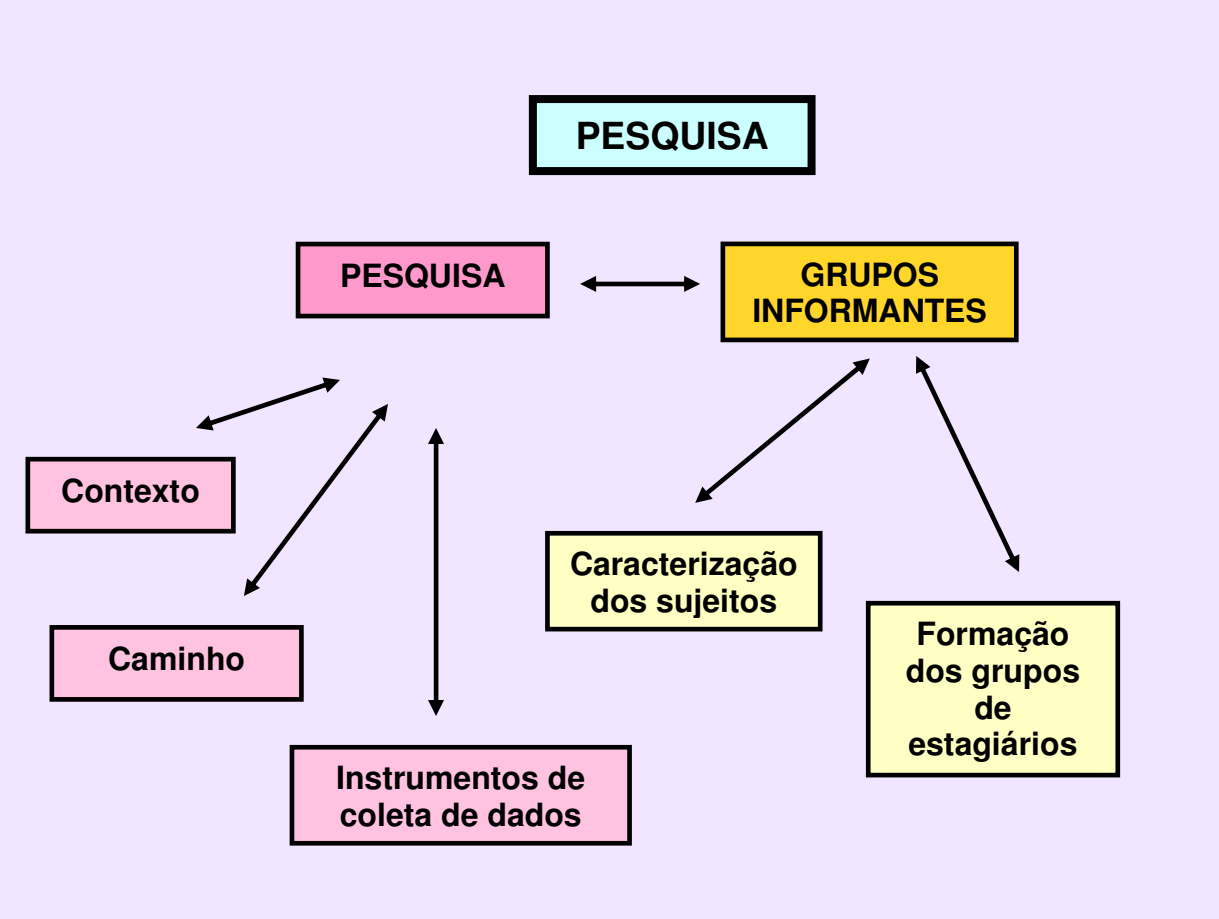

Figura 2 – Plano de visualização do Capítulo 1.

Com o propósito de captar as concepções de sujeitos envolvidos numa prática de estágio que considera ações de colaboração e parceria entre universidade e escola, direcionamos a atenção a um caso específico, com o objetivo de significar como essa experiência formativa pode ser pensada a partir das teorias da Educação.

O projeto de estágio escolhido resultou de uma parceria institucionalizada entre universidade e escola (por meio da Prefeitura Municipal). Esse projeto "[...] concebe o estágio curricular como campo de produção de conhecimento e espaço de formação, redimensionados numa perspectiva reflexiva e investigativa" (ANEXO A).

Essa visão baseou-se nas idéias de Pimenta e Lima (2004), que compreendem o estágio na perspectiva de aproximação da realidade e atividade teórica. Nesse contexto, a pesquisa é uma estratégia para a produção de conhecimentos em que se faz necessária a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Essa possibilidade é expressa pelas autoras na figura a seguir:

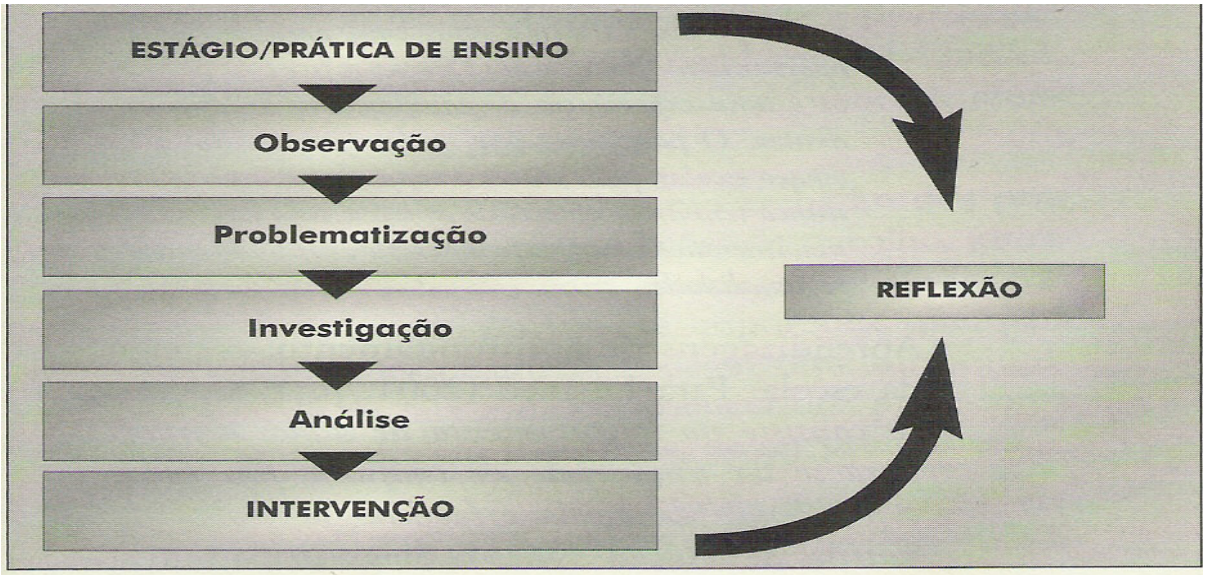

Figura 3 – Estágio Supervisionado na perspectiva de aproximação da realidade e atividade teórica.
Fonte: Pimenta e Lima (2004, p. 117).

O universo pesquisado constituiu-se de alunos estagiários do curso de Educação Física da UVV, que cursaram a disciplina *Estágio Supervisionado* na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no município de Vila Velha-ES, nos anos de 2007 e 2008. A faixa etária dos participantes bem como os interesses na formulação dos projetos de estágio e seu desenvolvimento estão descritos na Figura 4.

ENTREVISTA INDIVIDUAL (GRUPO 1)		
SUJEITO	IDADE	ATUAÇÃO NO ESTÁGIO
SUJEITO 1	21	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 2	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 3	29	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 4	20	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 5	21	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 6	30	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 7	21	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 8	21	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 9	22	Educacão Infantil
SUJEITO 10	23	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 11	24	Educacão Infantil
SUJEITO 12	33	Educacão Infantil
SUJEITO 13	28	Educação Infantil e Ensino Fundamental
SUJEITO 14	34	Educacão Infantil
SUJEITO 15	21	Educacão Infantil
SUJEITO 16	30	Educacão Infantil
SUJEITO 17	25	Educação Infantil
SUJEITO 18	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental

GRUPO FOCAL (GRUPO 2)		
RESPONDENTE	IDADE	ATUAÇÃO NO ESTÁGIO
RESPONDENTE 1	39	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 2	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 3	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 4	21	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 5	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 6	26	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 7	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 8	25	Educação Infantil
RESPONDENTE 9	25	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 10	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 11	22	Educação Infantil e Ensino Fundamental
RESPONDENTE 12	26	Educação Infantil e Ensino Fundamental

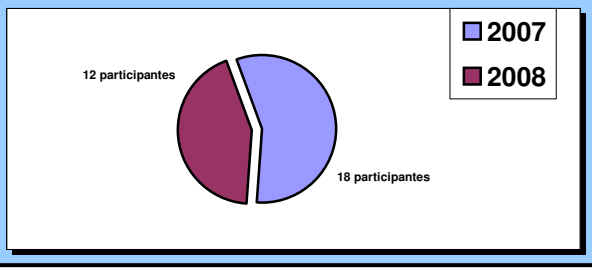

Figura 4 – Distribuição dos participantes do estudo por idade e anos pesquisados.

As fontes documentais nesse contexto foram produtos da ação, sobretudo relatórios, que constituíram uma elaboração feita a *posteriori* da ação realizada (SARMENTO, 2003). No caso desta pesquisa, circunscreveram-se aos relatórios de estágios ou a materiais escritos de caráter institucional, como os projetos do curso e de estágio da instituição pesquisada.

A justificativa para desenvolvermos a pesquisa nesse contexto institucional deve-se à existência de uma proposta de estágio que dá importância aos aspectos da colaboração e reflexibilidade, o que favorece um papel ativo dos estudantes na constituição de seus saberes para a docência.

A opção por trabalhar com dois grupos de participantes decorreu do interesse em avaliar as experiências dos entrevistados no contexto individual e no âmbito de opiniões coletivas. Teve como pano de fundo a motivação de explorar as diferentes representações sobre o assunto em questão.

No caso do *Grupo 1 de Informantes*, aplicamos a entrevista individual a alunos da turma finalista 2007/2 que cursava o Estágio III (último semestre da disciplina Estágio Supervisionado). Constituíram-se como colaboradores da pesquisa, por adesão voluntária, dezoito estudantes, que aceitaram o convite da pesquisadora em dezembro de 2007 e firmaram o termo de compromisso da pesquisa (APÊNDICE D). Como procedimento inicial, foi realizada uma entrevista piloto em julho de 2007 (APÊNDICE A) e, posteriormente, foi constituído o roteiro definitivo para a coleta de dados (APÊNDICE B).

Nesse *corpus,* foi realizada a entrevista semi-estruturada com um único respondente, na qual foram apresentadas questões predeterminadas. A entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, permitindo uma compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002).

Em relação à escolha do *Grupo 2 de Informantes*, consideramos, assim como no primeiro grupo, que, obrigatoriamente, fizessem parte da população-alvo estudada; fossem convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa; que a seleção desse grupo estivesse vinculada aos objetivos e aos resultados que a pesquisa desejava alcançar. Com este grupo, dialogamos por meio da estratégia do grupo focal (APÊNDICE C). O Grupo 2 foi constituído no semestre 2008/1 e abrangeu os alunos que cursavam o último período do curso e a disciplina Estágio Supervisionado III. Esse grupo foi composto de doze voluntários, que aceitaram participar da pesquisa em junho de 2008 (APÊNDICE E).

A delimitação do número de participantes do grupo focal foi condicionada a dois fatores: ser pequeno o suficiente para que todos tivessem a oportunidade de expor suas idéias, e grande o bastante para que os participantes pudessem vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Consideraram-se as recomendações de que uma sessão de grupo focal deve ser composta por, no mínimo, quatro e, no máximo, doze pessoas (KRUEGER, 1996).

Participamos como mediadora do grupo focal, uma vez que já tínhamos convivência com a população-alvo estudada. Assim, era impossível não conhecer os participantes do Grupo Focal, visto terem sido nossos alunos em semestres anteriores. Para que não houvesse constrangimentos, foi incentivada a participação de todos, evitando-se que um ou outro tivesse predomínio sobre os demais durante as discussões.

O grupo focal desenvolveu suas atividades em uma sala de aula clara, sem ruídos e de fácil acesso de modo a fazer com que os participantes se sentissem confortáveis

para participar das discussões e fosse garantida, também, a qualidade da gravação. O registro dos dados foi feito por meio de gravação em áudio e vídeo (com uma hora e meia de duração). Para isso, contamos com a colaboração de um voluntário de iniciação científica da instituição pesquisada.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos neste estudo, definimos que esta pesquisa deveria orientar-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa e apresentar elementos de uma investigação de caráter etnográfico.

Link 3 - Os objetivos desta pesquisa encontram-se na p. 26-27.

A opção pela pesquisa qualitativa deve-se à possibilidade de incorporar o significado e a intencionalidade dos atos e relações sociais (MINAYO, 1996). Além disso, esse tipo de pesquisa favorece uma relação de interdependência entre os sujeitos, permitindo-lhes interpretar fenômenos e criar significados em suas ações (CHIZZOTTI, 2001).

A pesquisa qualitativa, portanto, privilegia o questionamento das experiências, perspectivas e sentido de vida dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por isso, é necessário um contato prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, porque os gestos e as atitudes são referenciados no contexto em que acontecem (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa que propomos apresenta semelhanças com os procedimentos pautados no estudo de caso etnográfico, visto que ele busca analisar um processo dentro do seu contexto real de vida e é indicado como formato apropriado à interpretação da ação no âmbito organizacional da escola (SARMENTO, 2003). Assim, configura-se como um instrumento valioso para estudar representações sem desvinculá-las da situação investigada e das circunstâncias em que se manifestam (ANDRÉ, 2005).

Sobre a perspectiva de análise dos dados coletados nesta pesquisa, consideramos um tratamento de totalidade. Para tanto, é necessária uma análise das unidades que, articuladas na sua essência, lhe dão forma. Essas unidades são as categorias.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 203), “[...] a análise de conteúdo é uma construção social”. Focaliza geralmente materiais escritos, que são manipulados para fornecer respostas às perguntas do pesquisador e permitem “[...] reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 192).

As informações obtidas foram analisadas de acordo com categorias temáticas, cuja definição se efetuou a partir da leitura reflexiva das transcrições das entrevistas, dos dados obtidos com o grupo focal e dos relatórios de estágios. Com a pesquisa devidamente autorizada pelos participantes, todos os sujeitos da pesquisa tiveram caráter anônimo, garantindo-se o sigilo dos informantes.

Identificamos 106 unidades de significado ou núcleos temáticos relacionados com os pressupostos desta pesquisa, que foram entendidos como enunciados significativos não só para os informantes, como também para a pesquisadora. Os dados foram organizados em quadros por proximidade temática, e esse procedimento tornou possível a triangulação entre o que disseram os participantes, o conteúdo dos relatórios de estágios examinados e a bibliografia especializada. No quadro a seguir, evidenciam-se os principais núcleos temáticos que emergiram do esforço de síntese dos dados empíricos.

GRUPO 1 (ENTREVISTA INDIVIDUAL)	GRUPO 2 (GRUPO FOCAL)
Estágio: momento de errar, aprender, experimentar, refletir e da teoria e prática.	Estágio e aprendizagem da profissão.
O estágio e a separação entre teoria e prática.	O estágio e a práxis.
Estágio e sua importância na dimensão pedagógica da profissão.	O estágio e a intervenção supervisionada.
A produção e a mobilização de saberes mediados pela supervisão pedagógica.	Os desafios para um projeto de estágio colaborativo com a escola.
Estágio e sua relação com a identidade e atuação profissional.	Ser professor e o desenvolvimento de características necessárias à docência.
Estágio e sua contribuição para reconhecer a realidade de atuação profissional.	O estágio e a identificação com a profissão.
O estágio e a escola em movimento.	O estágio colaborativo e a aprendizagem da profissão.
Estágio: uma oportunidade para ser professor com supervisão pedagógica.	Os saberes didático-pedagógicos e o estágio.
O lugar da reflexão no processo formativo do estágio.	Ensinar e aprender: aprender para ensinar.
Estágio: aprendizado para a vida e a profissão.	A construção de saberes, a reflexão e a pesquisa.
A construção de concepções sobre a melhoria do processo formativo do estágio.	
Os problemas da prática pedagógica no estágio e a importância da supervisão do professor nesse processo.	
As aprendizagens do trabalho docente em pauta: o compromisso com um ensino de qualidade.	
A reflexão da atividade docente e a criação de alternativas para responder aos desafios da prática.	
O papel da teoria no processo formativo do estágio.	

Quadro 1 – Núcleos Temáticos.

A partir da leitura dos fragmentos das entrevistas e recortes dos relatórios de estágios, organizados por proximidade temática, consideramos que poderiam compor grandes núcleos temáticos superpostos com linhas comuns. Diante disso, o agrupamento dessas categorias temáticas gerou quatro grandes eixos de discussão:

- as possibilidades para um estágio que fortaleça a identidade profissional e propicie a reflexão sobre a prática docente.

- as concepções que os estagiários julgam ter produzido a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas de Vila Velha-ES;
- o processo de realização de estágio e o aspecto da colaboração entre supervisor, aluno e professor da escola;
- o estágio e a produção de saberes que os estagiários-professores elaboram sobre esse processo formativo.

Para essa análise, baseamo-nos em um quadro de referências teóricas preocupado com a teoria crítica, que tem contribuído para esclarecer os problemas relacionados à prática pedagógica, já que ressalta a importância da reflexão crítica e colaborativa como um procedimento de resolução dos conflitos que existem na ação. Nesse contexto, recorremos também aos conceitos ligados à discussão sobre os saberes docentes e a formação inicial, especialmente sobre o estágio e a docência.

O papel da teoria, nesse caso, é o de orientar a análise do objeto de estudo, restringir a amplitude do fato investigado, além de oferecer um sistema de conceitos que permite sintetizar o que já se sabe sobre o objeto de estudo, bem como indicar lacunas de conhecimento em relação a questões que não estão satisfatoriamente explicadas e a áreas que demandam pesquisas.

1.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O contexto de estudo é o curso de Educação Física da UVV. O curso é oferecido para turmas do período matutino e noturno e abrange oito períodos semestrais (4 anos de duração), com classes de aproximadamente 35 alunos.

O curso foi criado em abril de 1975. A instituição foi transformada em um Centro Universitário pelo Decreto de autorização para funcionamento de nº 77.421, de 12 de abril de 1976, publicado no Diário Oficial da União no dia 13 de abril de 1976. Atualmente, encontra-se com processo em andamento para se tornar universidade e oferece 42 cursos superiores (doze de formação específica, quatro tecnológicos e 26 de graduação), além dos trinta cursos oferecidos em seus programas de pós-graduação.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, o curso de Educação Física busca:

> 1. Contribuir para a formação inicial de profissionais em Educação Física, capazes de intervir em diferentes contextos, pautados na ética, na competência técnica, oportunizando uma formação permanente, crítica e reflexiva, no âmbito da qualidade de vida, no esporte e na recreação e lazer.
> 2. Formar profissionais, antes de tudo educadores, críticos, que percebam a articulação dos conhecimentos com as dimensões política, sociocultural e socioeconômica.
> 3. Promover aprofundamento de estudos nos diversos núcleos, conforme o interesse do graduando para com o seu projeto de formação acadêmica.
> 4. Fomentar a produção científica na Educação Física, Esporte e Lazer, enfatizando o ensino, pesquisa e extensão.
> 5. Integrar as várias disciplinas do curso, de forma empreendedora, tratando o conhecimento de maneira indissociável, visando superar a intervenção fragmentada e parcial do profissional (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

A instituição tem ampla estrutura física para atender alunos e professores, e a maior biblioteca particular do Estado (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2008). O

Link 4 – O Núcleo de Formação organiza e coordena a disciplina de Estágio Supervisionado na instituição.

curso de Educação Física apresenta quatro núcleos de estudos: *Núcleo de Formação Profissional em Educação Física*[9] (FORMAÇÃO), *Núcleo de Gestão e Teoria Aplicada ao Esporte*[10] (NATA), *Núcleo de Biodinâmica das Atividades Corporais*[11] (NUBAC), *Núcleo de Recreação e Lazer*[12] (LAZER), que têm pelo menos um professor com carga horária específica para coordená-los e docentes voluntários no desenvolvimento de grupos de estudos e atividades acadêmicas, envolvendo vinte bolsistas em atividades de pesquisa, monitoria e alunos voluntários.

O corpo docente do curso pesquisado é constituído por dezessete professores: dois doutores, quatorze mestres (cinco com doutorado em andamento) e um especialista.

A grade curricular que está vigorando com as turmas pesquisadas é a de Licenciatura Plena, conforme as orientações da Resolução n.º 03/87, e a última turma finalizou esse currículo em 2008. Paralelamente a isso, uma nova grade curricular vem sendo implementada, a do curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física (de acordo com a Resolução CNE/CES n.º 07/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1/02, de 2/2002), num currículo compartilhado.

---

[9] Estuda a formação inicial e contínua do profissional de Educação Física em seus diferentes contextos de inserção social. Focaliza a formação, a profissionalidade e a prática docente numa perspectiva interdisciplinar, em estreita relação com o contexto social em que ocorre esse processo, a partir de pressupostos didático-metodológicos orientados para a relação entre teoria e prática (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

[10] Toma como objeto de estudo o esporte e sua articulação com a gestão esportiva, os pressupostos pedagógicos técnicos e táticos subjacentes à prática esportiva, tanto no esporte comunitário, no esporte escolar e no esporte rendimento (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

[11] Investiga os aspectos metodológicos e as respostas fisiológicas agudas e crônicas da atividade física como processo de promoção da saúde e desempenho atlético durante o ciclo da vida (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

[12] Focaliza a formação acadêmica do graduando, em relação às concepções e aos valores historicamente construídos sobre lazer, disponibilizando os recursos para construir conhecimentos de forma dialética. Planeja e implementa projetos de extensão inseridos não questões do lazer nos aspectos escolares, comunitários, culturais e nas práticas corporais, relativos à aventura e à natureza (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

.

As ementas das disciplinas ministradas nesses cursos e suas bibliografias são atualizadas pelo corpo docente sempre que se verifica essa necessidade. A grade curricular do curso de Licenciatura tem uma carga horária de 3.020 horas e apresenta a seguinte configuração:

PERÍODO	DISCIPLINA	CH TOTAL
1º	Bases Filosóficas das Atividades Corporais	60h
	Bases Sociológicas das Atividades Corporais	60h
	Introdução à Educação Física	40h
	Anatomia	100h
	Metodologia Científica	40h
	Futebol	60h
Total do Período		**360h**
2º	Metodologia da Dança e Expressão Corporal	60h
	Biomecânica	60h
	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	80h
	História da Educação Física	60h
	Atletismo	60h
	Recreação	60h
Total do Período		**380h**
3º	Bases Fisiológicas das Atividades Corporais	80h
	Educação Física e Infância	60h
	Metodologia da Cultura Popular	40h
	Metodologia das Lutas	60h
	Medidas e Avaliação	80h
	Pensamento Pedagógico da Educação Física	80h
Total do Período		**400h**
4º	Nutrição Aplicada às Atividades Corporais	60h
	Teoria e Prática do Lazer I	80h
	Metodologia dos Esportes Coletivos I	80h
	Basquetebol	60h
	Fisiologia do Exercício	80h
Total do Período		**360h**
5º	Educação Física para Grupos com Necessidades Especiais	60h
	Metodologia dos Esportes Coletivos II	80h
	Didática da Educação Física	80h
	Teoria e Prática do Lazer II	80h
	Handebol	60h
	Musculação	60h
Total do Período		**420h**
	Voleibol	60h

DISCIPLINAS QUE FORAM PESQUISADAS NESTA TESE

6º	Metodologia dos Esportes Individuais	80h
	Bases do Condicionamento Físico	80h
	Estágio I	100h
	Ginástica de Academia	60h
Total do Período		**380h**
7º	Bases do Treinamento Esportivo	80h
	Ginástica Artística	40h
	Estágio II	100h
	Natação	60h
	Educação Física e Envelhecimento	60h
	TCC I	60h
Total do Período		**400h**
8º	Estágio III	100h
	TCC II	20h
	Psicologia Aplicada à Educação Física	60h
	Ginástica Rítmica	40h
	Higiene e Socorros de Urgência	60h
	Ética e Legislação	40h
Total do Período		**320h**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		**3.020 h**

Quadro 2 – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física
Fonte: Centro Universitário Vila Velha (2007).

1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O processo de Estágio Supervisionado aqui investigado iniciou-se em 2001/2. Consistiu de 300 horas/aulas distribuídas no 6.º, 7.º, 8.º períodos do curso de Licenciatura Plena.

O Estágio Supervisionado I (100 horas) ocorre no 6.º período. Os estagiários ministram aulas de Educação Física para turmas da Educação Básica (Educação Infantil). Essas aulas são acompanhadas pelo professor supervisor e pelos professores das escolas-pólo. Após a intervenção dos estagiários, ocorre o momento de reflexão, em que todos os atores sociais envolvidos no processo discutem sobre

a aula observada. Os estagiários, durante o processo de intervenção, sistematizam relatórios de estágios como instrumentos avaliativos e de pesquisas. No Estágio Supervisionado II (100 horas), que ocorre no 7.º período, são priorizadas aulas para turmas da Educação Infantil, mantendo-se as características de intervenção e reflexão. No Estágio Supervisionado III (100 horas), que ocorre no 8.º período, são priorizadas aulas para turmas do Ensino Fundamental (principalmente das séries iniciais).

A documentação desses registros encontra-se disponível ao público no Núcleo de Formação localizado nas dependências da UVV.

O Estágio Supervisionado da Licenciatura Plena (assim como o da Licenciatura)[13] é organizado em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha-ES, por meio de convênio entre o Curso de Educação Física, Esporte e Lazer/UVV e a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ANEXO A).

Diante disso, o estágio na instituição pesquisada configura-se como um processo de observação e pesquisa que permite refletir sobre os problemas advindos da prática pedagógica concreta e são mediados por discussões coletivas entre estagiários, professores supervisores, professores regentes e, em muitos casos, equipe pedagógica das escolas. Simultaneamente a esse processo, os alunos vivenciam situações de microensino, em que têm contato

Link 5 – Estabelecemos outras características da proposta de Estágio pesquisada no Capítulo 2, seção 2.3.1.

[13] De acordo com a Resolução n.º 03/87, o curso de Licenciatura Plena habilita para todos os segmentos de mercado, com um tempo de duração mínima de 4 anos – carga horária mínima de 2.880 horas. A nova legislação, Resolução n.º 01/02 – CNE/CP, 02/02 – CNE/CP e 07/04 – CNE/CES, dita: Licenciatura: é um curso que habilita para o magistério na Educação Básica – tempo de duração mínima de 3 anos – carga horária mínima de 2.800 horas; Graduação em Educação Física é um curso que habilita para todos os segmentos de mercado inerentes à área, excetuando-se a escola de Educação Básica – tempo de duração mínima de 4 anos – carga horária mínima de 2.880 horas.

com instrumentos de natureza didático-pedagógica para futura intervenção no contexto das escolas-pólo (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

O ESTÁGIO COMO PRÁTICA DIALÉTICA E A REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A PRODUÇÃO DE SABERES

CAPÍTULO II

2 O ESTÁGIO COMO PRÁTICA DIALÉTICA E A REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A PRODUÇÃO DE SABERES

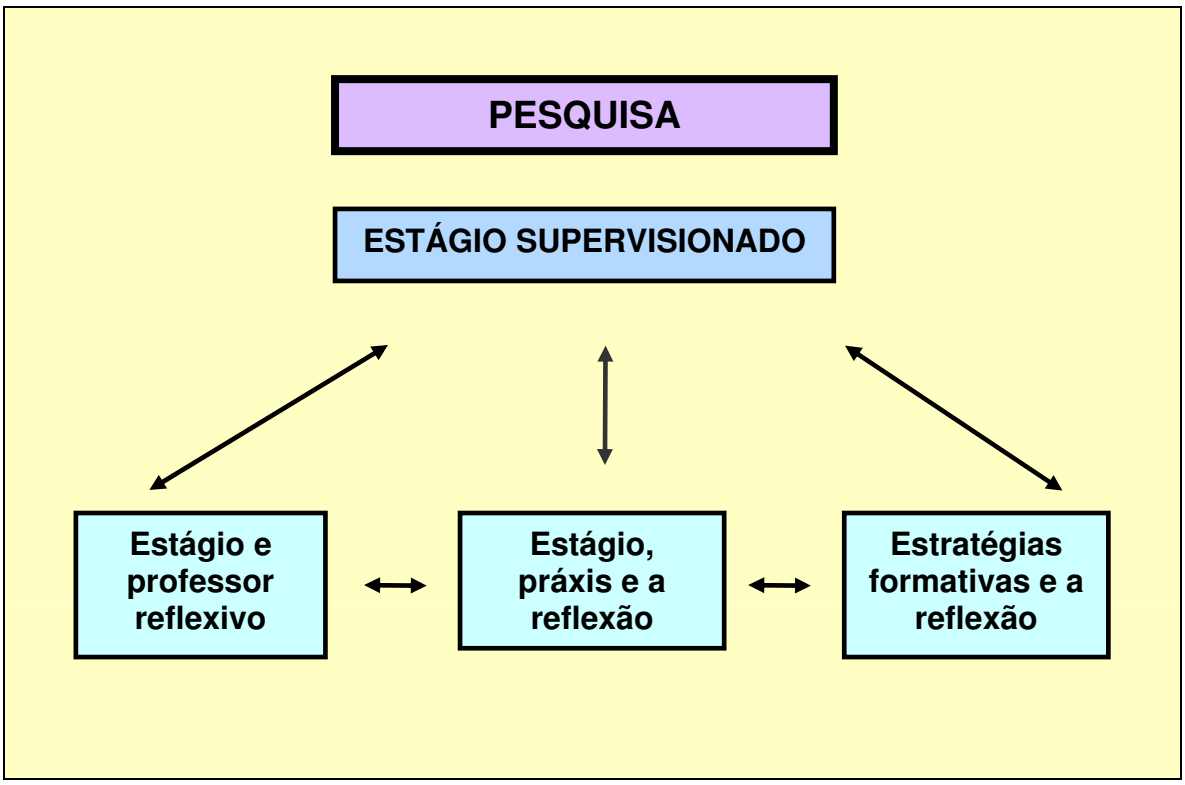

Figura 5 – Plano de visualização do Capítulo 2.

Neste capítulo, evidencia-se o papel e a potencialidade da reflexão como estratégia formativa num processo de Estágio Supervisionado que busca superar a disputa entre teoria e prática, constituindo-se como prática dialética. Parte do pressuposto de que, quando o estágio é fundado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática.

Para essa discussão, configuramos um movimento que vai da crítica do conceito de professor reflexivo às possíveis propostas de formação que consideram a reflexão na formação de professores, especialmente no âmbito dos estágios supervisionados.

Para tanto, organizamos esta seção em três partes distintas e complementares: a primeira apresenta um desenho sobre o conceito de reflexão e de professor reflexivo, problematizando-os em relação ao contexto do Estágio Supervisionado. A segunda propõe-se, com base numa revisão de teses e dissertações sobre estratégias formativas no âmbito dos Estágios, situar a reflexão como instrumento de formação do professor. A terceira dialoga com os dados coletados em campo, na perspectiva de ilustrar a vinculação da reflexão como estratégia formativa na proposta de Estágio do Curso de Educação Física da UVV no estado do Espírito Santo.

2.1 A REFLEXÃO, O PROFESSOR REFLEXIVO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A tarefa de promover discussões sobre o conceito de professor reflexivo no âmbito do Estágio Supervisionado decorre de questões concernentes ao sentido atribuído à reflexão nesse processo formativo. Apesar de o termo ser exaustivamente abordado nas discussões educacionais em nível nacional e internacional, necessita ser pensado no contexto da formação de professores. Identificamos essa questão, especialmente, ao cursar a disciplina **Formação de Professores:** Tendências Investigativas Contemporâneas,[14] durante o curso de Doutorado e, indiretamente, ao analisar o referencial teórico e metodológico e os dados obtidos de pesquisas relativas ao assunto (AROEIRA, 2006).[15]

---

[14] Disciplina de 120 horas ministrada, em 2006, no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelos professores Dr.ª Selma Garrido Pimenta, Dr. José Cerchi Fusari e Dr.ª Maria Isabel de Almeida.

[15] Refere-se ao artigo intitulado **Estágio Supervisionado e Formação Contínua**: oportunidade para reflexão da prática docente e os conceitos de desenvolvimento profissional e necessidades. Trata-se de um estudo bibliográfico que considera a análise dos conceitos de formação contínua, desenvolvimento profissional e necessidades em relação ao Estágio Supervisionado de professores na formação inicial. Nessa discussão inferimos que o estágio é o momento de refletir a construção e o fortalecimento da identidade, a análise da identificação de necessidades e de como se tem caracterizado o desenvolvimento profissional no contexto da realidade das instituições de ensino. Nessa direção faz-se necessário o confronto com representações acerca de

É preciso destacar que o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para a compreensão de diversas situações vivenciadas por eles. Pimenta (2002b, p. 26) explica:

> Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A partir disso, as reflexões aqui consideradas focalizam o Estágio Supervisionado apropriando-se da análise crítica a respeito do conceito de professor reflexivo, conforme a concepção que compreende a necessidade de transpor o modelo prático reflexivo para uma prática dialética capaz de analisar as razões de sua ação social (GHEDIN, 2002).

As questões organizadoras dessa discussão privilegiam debater como o estágio, entendido como prática dialética, pode contribuir para uma formação inicial que mobilize saberes da docência e como a convivência com a escola pública durante o estágio supervisionado permite que alunos de Licenciatura construam concepções para a melhoria da formação.

O termo *reflexão* tem sido bastante considerado nos discursos educacionais, especialmente no que se refere à formação de professores. Assim, termos como “pensamento reflexivo” (DEWEY, 1933, 1938), “prático reflexivo” (SCHÖN, 1983, 1987, 1992), “ensino reflexivo” (ZEICHNER, 1993, 1996) e “saberes de uma prática

---

saberes, habilidades, conhecimentos e compromisso profissional, além de considerar os processos subjetivos e objetivos na construção dos conceitos de profissão e profissionalidade docente.

reflexiva" (PIMENTA, 2002b) aparecem freqüentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores.

A análise dos movimentos que orientam a gênese do conceito de professor reflexivo no Brasil indica que o conceito (em relevo especificamente no início dos anos 1990) esclarece a reflexão como atributo dos professores. Nesse sentido, é posto como elemento a ser conquistado pelo professor (adjetivo) (PIMENTA, 2002c). Ou seja, como se ele não tivesse a condição de refletir e tivesse que adquirir essa qualidade, num processo de tornar-se um professor reflexivo, uma vez que não é inerente ao docente a condição de promover a si e aos outros uma possibilidade que todo ser humano é capaz de realizar, a reflexão.

O professor, conforme o conceito de professor reflexivo, é identificado como indivíduo que necessita estabelecer sua reflexividade (SCHÖN, 2000). Portanto, uma necessidade remetida a esse professor é de que compreenda o trabalho docente.

Considerar que o professor deve envolver-se na reflexão sobre a sua prática não é fato recente. John Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu intensamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *Como Pensamos* (1959) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). O filósofo reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, ou seja, entendia que é possível pensarmos sobre elas, mas que o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver.

Dewey (1959, p. 13) define que "[...] a melhor maneira de pensar, [...] é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva".

Além do pensamento reflexivo, existem outros processos que são nomeados de pensamento, tais como consciência, crença, sonho, fantasia, devaneio, vigília, estados que podem estar relacionados a formas desordenadas e desregradas de produzir idéias.

No entanto, embora não existam fronteiras claras entre as diversas formas de pensar, o que interessa a Dewey não é o pensar como uma mera seqüência desordenada, mas o pensamento que demonstre sucessão, coerência, ordenamento, encadeamento de idéias que se originam uma da outra naturalmente, como no pensamento reflexivo: "[...] a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência" (DEWEY, 1959, p. 14).

Para Dewey (1959), o pensamento[16] ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e o que ocorre em conseqüência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Logo, sem esse elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.

Nesse contexto, o pensamento reflexivo engloba duas fases: um estado de dúvida ou perplexidade, que origina o pensar, e um ato de pesquisa, busca, investigação, que encaminha uma solução à dúvida posta.

Assim, o ato de pensar deve ser guiado por um objetivo, uma busca por solução: "[...] a necessidade de esclarecer uma perplexidade controla também a espécie de investigação a proceder. [...] A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar" (DEWEY,1959, p. 24). Desse modo, Dewey (1959) distingue o *ato reflexivo* como questionador,

[16] Para ele, "[...] um pensamento ou idéia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações" (DEWEY, 1959, p.15).

baseado na vontade e intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, e o a*to rotineiro* como ato guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade.

Nesse sentido, a reflexão consiste no exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (DEWEY, 1959).

Apesar dessas considerações de Dewey, um conceito de reflexão em evidência no cenário educacional é o de Donald Schön. Ele foi um dos primeiros autores a defender a prática reflexiva na formação profissional docente, instituindo o conceito de professor reflexivo, difundido por meio de dois dos seus livros *The Reflective Practitioner e Educating the Reflective Practitioner,* que contribuíram para popularizar as teorias sobre a epistemologia da prática (termo utilizado para se referir ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido através de atividades práticas). O autor (1992) relaciona ao conceito de prático reflexivo um triplo movimento de reflexão: *reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*.

O “conhecimento-na-ação” traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, as quais, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar”, entendido como um tipo de conhecimento supostamente adquirido pelos profissionais; uma visão dos saberes profissionais como fatos e teorias aceitos. O conhecimento, portanto, está na ação em si, e é revelado por meio de ações espontâneas e habilidades.

A “reflexão-na-ação”, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e significa produzir uma pausa - para refletir -

em meio à ação presente. Para Schön, a observação e a reflexão sobre as ações podem descrever um conhecimento que nelas esteja implícito.

A “reflexão sobre a reflexão-na-ação” pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. Nessa visão, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. Além disso, Schön (2000) destaca como destrezas necessárias para um profissional que reflete:

- *Destrezas empíricas:* relacionadas com a capacidade de diagnóstico em nível tanto da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos).
- *Destrezas analíticas:* necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- *Destrezas avaliativas:* ligadas ao processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e à importância dos resultados alcançados.
- *Destrezas estratégicas:* relativas ao planejamento de ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- *Destrezas práticas:* referentes à capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- *Destrezas de comunicação:* necessárias aos professores reflexivos para comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

A importância que o conceito de professor reflexivo formulado por Schön (2000) tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores, no entanto, por sua limitação e reducionismos, esse conceito não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter.

Algumas críticas têm sido feitas em relação ao conceito de professor reflexivo sugerido por Schön. Entre os pesquisadores que estudam os limites e possibilidades dessa construção, Pimenta (2002c) e Zeichner (1993) analisam os equívocos ocasionados por essa concepção.

Zeichner (1993, p. 18) recorre a Dewey para fazer essa crítica, entendendo que "[...] a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas". E, nesse sentido, acrescenta:

> Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos [...] só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Segundo Zeichner (1993), a reflexão permite identificar o papel ativo dos educadores, a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica e a necessidade de um processo de aprender a ensinar que se prolongue durante toda a carreira profissional. Outro aspecto a ser considerado nesse contexto seria identificar os saberes tácitos dos professores e não julgar como válidos apenas os saberes acadêmicos, e valorizar a construção da prática do professor como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida.

Nesse aspecto, Zeichner (1993) considera que uma das formas de o professor assumir uma postura reflexiva deve ser a socialização com seus pares das teorias práticas do professor.

Conforme estudos de Pérez Gómez (1997), é possível destacarmos algumas características do processo de formação de professores reflexivos:

a) A prática é entendida como eixo da formação de educadores.

b) Nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional. Só a partir de problemas concretos é que o conhecimento teórico pode ser significativo. O profissional constrói de forma idiossincrática o conhecimento para enfrentar as situações, refletindo na e sobre a ação. O conhecimento das ciências tem valor quando integrado ao pensamento prático do professor.

c) A prática deve constituir-se como ponto de partida dos currículos de formação.

O conhecimento deve reportar-se ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com situações conflituosas do cotidiano educativo.

d) Apoiar-se na prática não significa reproduzir acriticamente os esquemas e rotinas.

e) A prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. O professor submerge no mundo complexo da aula para compreender, de forma crítica e vital, questionando, propondo, experimentando e reconstruindo a realidade do contexto.

f) O pensamento prático do educador é complexo e deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes.

g) A prática, pelo fato de passar por um processo de desenho e intervenção, é uma atividade criativa, que ultrapassa uma atividade técnica e de mera aplicação de produções externas.

h) O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, refletindo-se na e sobre a ação, estabelecendo-se um diálogo reflexivo sobre situações educativas.

i) Educadores e formadores experientes são fundamentais no processo de profissionalização do docente.

j) Faz-se necessário promover a integração dos problemas da prática com os conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas, criando-se uma investigação sobre a vida complexa da sala de aula.

Zeichner e Liston (1996, p. 6), ao definirem o conceito de professor reflexivo, sugerem as seguintes características:

• examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula;

• é consciente dos pressupostos e valores que carrega em relação ao ensino, e os questiona;

• é atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina;

• toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola;

• é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Por outro lado, Zeichner (1993, p. 25) alerta-nos para “[...] o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos”.

O ensino reflexivo de Schön define que os estudantes aprenderão praticando; é o conhecimento na ação seguido de uma reflexão na ação. Entretanto, uma outra crítica a essa visão é feita por Libâneo:

> A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar" (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Pimenta (2002c) aponta limites em relação ao conceito de professor reflexivo descrito por Schön, uma vez que, a partir das preocupações de Giroux (1997), a concepção de professor como intelectual crítico, se caracteriza por entender a reflexão como coletiva, desenvolvendo uma análise dos contextos escolares aos contextos mais amplos que extrapolam os limites da escola, tendo clara a direção de sentido da reflexão. Portanto, nessa perspectiva, a autoridade de transformação conferida ao professor não se limita ao nível individual; confere-lhe também autoridade pública para realizá-la.

Como discute Ghedin (2002, p. 140), a figura do intelectual crítico é, assim, a de um profissional que participa ativamente do esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como "natural", por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino se atrapalha em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

Por isso é preciso destacar que a reflexão por si só não garante uma transformação das posturas e atividades pedagógicas:

> Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos [...] Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício do cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso**,** seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Como identifica Libâneo (2002), há reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor reflexivo. O autor considera que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Na sua visão, há

> [...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação" (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

É preciso atentarmos para o que alerta Contreras Domingo (2002) em relação à superabundância na utilização do termo, que não é casual nem mera moda passageira. Cumpre tal proposta a função legimitadora das reformas educacionais atuais. Esse fato também é corroborado por André (2003), que, ao discutir a adoção acrítica e banalizada da proposta do professor como um profissional reflexivo, lista outros pontos que devem ser considerados, a saber: a desqualificação da universidade como *locus* privilegiado da formação de professores e a conversão da pesquisa em ação esvaziada de significados, entre outros.

Sobre isso, Alarcão (1996) afirma que é preciso estar atento às atividades de formação de professores que se servem indevidamente do conceito de reflexão. Segundo Alarcão, geralmente os autores estabelecem três níveis distintos de análise da realidade circundante: o técnico, o prático e o crítico. O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar e outros). O segundo implica o planejamento e a reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático (inclusão do conhecimento prático). O terceiro, o nível das considerações éticas, passa pela análise ética ou

política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais. Este nível de reflexão é essencial para que os educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre as suas possibilidades de ação e sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Também é essencial para a própria coordenação pedagógica.

Para Alarcão (2003), a noção de professor reflexivo situa-se na concepção de que o ser humano é criativo e não se constitui mero reprodutor de idéias e de práticas de outrem. As capacidades de pensamento e de reflexão, na visão da autora, são peculiares ao homem. A reflexão é posta como capacidade inata ao ser humano. Pontua, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade.

Diante disso, cabe questionar qual tem sido o objetivo da reflexão na atuação e formação do professor. Como indaga Contreras Domingo (2002): Qual o tipo de vinculação com a ação que pretende - o professor - estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar a partir dela?

Por isso, torna-se imprescindível identificar as possibilidades e os meios que podem promover uma postura reflexiva na e sobre a prática docente, desencadeando assim um processo de transformação contínuo. Como afirmam Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p. 248), “[...] a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”.

Em outras palavras, ser reflexivo compreende considerar as implicações socioculturais e políticas do trabalho docente, bem como perceber o conhecimento

profissional docente como campo marcado por fatores de ordem cultural, pelas experiências pessoais/pré-profissionais e pelas diferentes trajetórias de formação vivenciadas ao longo da profissão (BENASSULY, 2002).

Se compreendermos que a reflexão é inerente ao ser humano, portanto o professor não necessita adquirir essa atribuição (pois, ele já possui); o desafio no contexto educacional não é refletir, mas, sim, apreender que tipos de reflexão têm sido empreendidos.

Pressupor a reflexão como algo implícito à docência significa reconhecê-la submetida a uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento, do qual o educador é agente fundamental. Todos os seres humanos são reflexivos (PIMENTA, 2002c); a reflexão representa uma auto-análise sobre as próprias ações. Essa relação pode ser também externada ao processo de estágio, visto que os pares envolvidos refletem. Mas que tipo de reflexão tem sido posto?

A epistemologia da práxis não se faz individualmente. Embora as particularidades dos sujeitos sejam consideradas, a reflexão é um processo coletivo. E esse coletivo, num processo de estágio como prática dialética, são os alunos-professores, os professores da escola-campo, os professores orientadores.

Como destaca Habermas (1984, 1989), o modelo de comunicação livre entre pares assume uma concretização política no espaço público como “esfera pública”, na qual tudo se torna visível para todos, e é na conversação entre si que as coisas se verbalizam e configuram.

Essa teoria é fundamentada no deslocamento da razão centrada no sujeito para a razão comunicativa. Habermas propõe ir além da razão centrada no próprio sujeito, buscando uma articulação com as estruturas de reconhecimento recíproco e da comunicação cotidiana, visto que essa prática do agir comunicativo possibilita aos sujeitos comunicativos a construção de uma postura crítica diante das representações e ações que não tenham apoio na razão. Assim, com base nas idéias de Habermas, podemos afirmar que o sujeito só pensa de forma coletiva, não isolada. Mas, quando o sujeito pensa consigo próprio, ele o faz sozinho?

Se analisarmos que a produção do sujeito[17] é histórica e social, que se constitui nas relações que estabelece em sociedade, a sua particularidade é fruto daquilo que ele faz e do que fizeram dele. Então, quando esse sujeito pensa consigo próprio, ele produz uma reflexão que não tem como ser feita sem o outro, pois o sujeito, na sua particularidade, é também aquilo que a humanidade fez dele.

Os momentos de reflexão do professor com o outro ocorrem não só no coletivo da escola, mas também no diálogo com as teorias. Desse modo, essa reflexão não existe isolada, pois é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz. Por isso, é necessário operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois "[...] a consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação" (GHEDIN, 2002, p. 133).

[17] Entendemos como Charlot (2000, p. 33), que o sujeito é um ser humano, um ser social e, como tal, "[...] age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como a necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores do saber; produz-se ele mesmo, e é produzido, através da educação".

Nesse contexto, a visão de estágio na perspectiva da epistemologia da práxis poderia afirmar a superação da separação entre teoria e prática. O aluno precisa adquirir conhecimentos, ao longo do curso de formação, que o tornem capaz de pesquisar a realidade com os olhares múltiplos entre essa e os saberes apreendidos. Deve adquirir postura e habilidade de pesquisador. Espaço de pesquisa ocorreria com participação do professor orientador do estágio, dos professores da escola-campo de estágio, dos estagiários e dos próprios alunos da instituição escolar. Na aproximação do futuro profissional com a realidade em que irá atuar, a reflexão é componente da prática pedagógica e possibilita a pesquisa, "[...] atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade" (PIMENTA; LIMA, 2004).

Alguns autores estrangeiros já têm estudado o conceito sobre a formação do professor pesquisador e seus saberes, dentre eles Stenhouse (1975), Schön (1983, 1992), Zeichner (1998, 1995, 1993, 1992), Elliott (1993, 1998), Shulman (1999). No Brasil, autores como Demo (1996, 1991), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) Geraldi et al. (1996), André (1995; 1994; 1992) e Ludke (2000a, 2000b) têm defendido a importância da atividade de pesquisa para o trabalho e a formação do professor.

A partir desse quadro teórico, quando nos referimos ao conceito de professor reflexivo no campo do Estágio Supervisionado, questões ficam em evidência: Como a reflexão tem sido desenvolvida no processo de estágio supervisionado, de modo a provocar níveis de reflexão que vão além do senso comum pedagógico? Quem está formando o futuro professor? Quais conhecimentos possui sobre a realidade em que vai atuar? Onde aprenderam a formar professores e que experiências possuem sobre a escola? Quais características compõem a profissionalidade (o modo de atuar) do professor formador?

A mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis não é apenas conceitual; requer rever mudanças nas bases da reflexão. Essa reflexão, no contexto do Estágio Supervisionado, necessita considerar que a experiência sozinha não responde às demandas da realidade, se não for inserida uma discussão que ultrapasse a situação específica. Em outras palavras, se não for analisada à luz das teorias, essa reflexão não ocorrerá ou não poderá subsidiar mudanças.

Ao avaliar o conceito de professor reflexivo baseado numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização, não se pode negar que o professor pode criar problematizações e produzir conhecimento. Mas isso não quer dizer que essa reflexão será crítica ou que vá superar uma apropriação tecnizada. Como afirma Contreras Domingo (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Por outro lado, outro aspecto a ser aí considerado é que a reflexão não é neutra. Expressa e serve a interesses humanos, sociais, culturais e políticos.

Conforme Nóvoa (1995), o processo de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite criar estratégias para o exercício do pensar autônomo e requer um investimento pessoal, um trabalho crítico e criativo, para construir o saber, pautado numa trajetória de vida sob o ponto de vista pessoal, profissional e social. Novas competências[18] precisam ser desenvolvidas mediante proposta reflexiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática, para gerar conhecimento científico no campo da Pedagogia.

---

[18] Nesse sentido, compreendemos competências de acordo com o conceito que propõe Rios (2002) de competência, considerando-a como *saber fazer bem*. Por isso, abrange a dimensão ética, técnica, política, ética e estética, uma vez que não é possível falar de competência sem relacioná-la com a moral e a ética.

Daí a importância de se pensar que o profissional pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, portanto, como pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2002b, 2000c).

Assim, compreendemos aqui que pensar sobre essas questões leva-nos a considerar que não basta ter o Estágio Supervisionado na grade curricular, ou mesmo que se tenha um grande número de horas para desenvolvê-lo; é preciso que o estágio configure essas questões, ou seja, que permita a relação com a prática da epistemologia crítica, considere o conhecimento produzido nas situações práticas com o confronto das teorias e das intencionalidades dessas teorias.

É bom destacar que não se deve restringir a responsabilidade da relação teoria e prática aos estágios supervisionados. Contudo, ao estudar essas questões, podemos propor uma relação mais fecunda entre universidade e escola, ao afirmar que, ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos, e modelos práticos, centrados nas escolas e métodos aplicados. Portanto é preciso ultrapassar essa dicotomia (NÓVOA, 1995).

Nessa direção, é necessário pensar como se relacionam nesse contexto a **concepção de estágio e o local em que é realizado** (pontos de partida a serem considerados na reflexão ali desenvolvida sobre a articulação entre a formação docente e o projeto da escola); **a forma como o estágio é conduzido** (as metodologias empregadas pelos professores e o projeto dos professores formadores); **o conteúdo da reflexão** (o que é levado em conta sobre o contexto da sociedade e a teoria educacional); **as condições prévias** (contexto de orientação no

qual ocorre a reflexão sobre o papel da supervisão ou reflexão em pares); **o produto da reflexão que irá preparar o aluno-professor** (possibilidade de confronto entre os futuros professores e a produção de saberes pertinentes e de sistematização dos resultados das propostas de intervenção e ações realizadas na prática do grupo envolvido no trabalho).

É preciso avaliar essas categorias, partindo-se da visão que entende a perspectiva do professor reflexivo como intelectual crítico reflexivo, deslocando o foco da dimensão individual para seu caráter público e ético, com vistas a uma epistemologia da práxis. A partir da análise das práticas à luz da teoria e da ressignificação das teorias com base no conhecimento da prática (práxis), o professor pode produzir conhecimento, desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela.

Com base na discussão sobre os conceitos atribuídos à prática reflexiva, é possível afirmar que um estágio que é ancorado nessa perspectiva permite ao futuro professor estabelecer reflexões num nível em que considere não só objetivos técnicos e práticos, mas também críticos.

Mas a reflexão nesse contexto necessita ser considerada como um momento que põe em evidência os conhecimentos prévios e os conhecimentos gerados pela nova aprendizagem, podendo dessa maneira sistematizá-los.

Darsie (1998), quando analisa o papel da reflexão na construção dos conhecimentos profissionais na formação inicial, explica essa visão afirmando que não se trata de pesquisar uma possível relação entre pensamento e prática, mas, sim, uma relação entre conhecimentos prévios e o conhecimento novo, tendo a reflexão como um elemento que contribui para a evolução consciente dos conhecimentos do professor.

Desse modo, a reflexão no processo de estágio necessita apresentar momentos de inflexão consciente na prática. Deve ocorrer a partir das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Nesse caso, a reflexão, assim como denomina Pérez Gómez (1992), implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Essa reflexão denota um distanciamento e vai muito além da simples tradição cartesiana; é uma possibilidade de diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo.

Nessa direção, a compreensão de reflexão envolta nas tramas do cotidiano dá uma dimensão dinâmica a esse processo, pois carrega-o com a complexidade da própria vida cotidiana. Assim como identifica Pimenta (2002b), a prática não é só objeto da reflexão, é também objeto de uma ressignificação.

Essa reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir nesse contexto necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo.

Diante disso, o desafio no “estágio como prática dialética” é ir às raízes das questões de ensino de maneira rigorosa, analisando os fenômenos na sua amplitude e buscando superar o senso comum,[19] pois todo ser humano reflete, todo ser

[19] Vale lembrar nesse sentido as palavras de Saviani (1980, p. 5), quando afirma que "[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada".

humano é filósofo, mas cabe avaliar o tipo de reflexão necessário ao processo de formação de futuros professores, bem como os elementos que a tornam possível.

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROPOSTAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Como ponto de partida para compreender a situação-problema deste estudo, a idéia a que damos atenção é a de que a mobilização de saberes da docência durante o Estágio Supervisionado de cursos de formação de professores ocorre com produção de saberes, quando situado como prática dialética.

Essa concepção parte do entendimento de que no estágio pode ocorrer um movimento dialético, de superação, para se chegar a um outro momento, a partir de um processo de construção e recriação coletiva da prática do futuro professor, o qual pode produzir um outro movimento, o de síntese, em relação a aprender a ser professor sendo professor, numa experiência de trabalho colaborativo e de estágio como um componente teórico e prático.

Ao considerar essas questões, compreendemos que a construção do saber docente não depende exclusivamente da prática: a teoria tem papel importante no processo de formação reflexiva.

Como lembra Pimenta (1995, p. 85), “atividade docente é práxis”. E nesse sentido o nosso entendimento de práxis baseia-se na definição de Vázquez (1977, p. 241):

> [...] práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la ao seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material.

Então, tanto teoria quanto prática fazem parte da atividade docente. Entretanto, quando imergimos nesse processo investigativo, deparamo-nos com uma produção bibliográfica em que pudemos perceber que, no campo do Estágio Supervisionado, ainda há muitas denúncias em relação à falta dessa articulação na formação de professores.

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre Estágio Supervisionado[20] localizam algumas fraquezas existentes nas atividades de estágio; entretanto, sem negar essa existência, gostaríamos também de evidenciar os aspectos que têm fortalecido esse componente curricular quando desenvolvido na direção de identificar possíveis avanços em relação à unidade entre teoria e prática.

Com base nos estudos de Machado (2007) e Covino (2006), pode-se afirmar que é preciso haver mudanças em relação à formação de professores na perspectiva de mudança de papéis (de "transmissor para o de colaborador"), assim como na formação continuada dos professores que supervisionam o estágio em relação à reflexão sobre as situações profissionais.

Machado (2007) pesquisou esse elemento formador a partir dos discursos de alunos da disciplina Estágio Supervisionado de Inglês em universidade pública de Goiás. Focalizou os fatores internos e externos que interferiram nessa formação. Os resultados da pesquisa apontaram que havia limitações de diversas ordens afetando o desenvolvimento de competências mínimas dos futuros professores de Inglês. Além da falta de formação continuada do professor supervisor, o autor da pesquisa cita também outras questões: ausência de formação científica, prevalecendo as

[20] Dialogamos nesta seção principalmente com teses e dissertações sobre o tema *Estágio Supervisionado*, localizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2006 a 2008.

orientações do mercado de trabalho, e necessidade de construção clara dos objetivos do curso e do perfil do profissional que se pretende.

Covino (2006), ao estudar o processo de Estágio Supervisionado de instituição de ensino superior da Grande São Paulo, especialmente a sintonia entre a teoria e a prática a partir do ensino da língua inglesa e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, concluiu que, na teoria, o fazer docente se tornou mais complexo, pois foi atribuída ao professor uma série de papéis, embora, na prática, ele ainda assuma o papel de simples “transmissor” do conhecimento, fator que identificou na análise dos relatórios de observação de estágio.

O Estágio como uma atividade instrumentalizadora da práxis é atividade teórica e prática na formação do professor (PIMENTA, 1995), mas, ao nos depararmos com os resultados evidenciados nessas recentes pesquisas, logo constatamos que ele não pode sozinho tornar-se responsável pela unidade entre teoria e prática na formação do futuro professor, muito menos colaborar para isso quando são esboçadas limitações no projeto do curso formador, e quando não há condições mínimas para operar práticas de ensino desejáveis.

Quando o futuro professor é concebido como um consumidor de teorias ou como apenas transmissor de conhecimentos, os estágios, assim como o curso de formação de professores, evidenciam dificuldades em relação ao próprio entendimento que se tem sobre o que é educação e que professor se quer formar nesses contextos.

Essa inferência também faz coro com os resultados da pesquisa de Castro (2005), que identificou a concepção de estágio como um mero mecanismo de ajuste para a solução dos problemas de desvinculação entre teoria e prática. Segundo a autora,

essa análise foi constatada ao pesquisar sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia no contexto de escolas de ensino fundamental em Santa Catarina e ao investigar a contribuição das diversas disciplinas para o desenvolvimento do estágio e para a formação do futuro docente. Castro (2005) indicou que, na perspectiva dos acadêmicos entrevistados, existem dificuldades para se efetuar a articulação entre teoria e prática durante o processo de Estágio Supervisionado e que as disciplinas que melhor contribuíram nesse sentido foram as Metodologias. Algumas disciplinas lhe pareceram desarticuladas de uma realidade que visa privilegiar uma correlação teoria e prática.

O Estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso.

Nesse desafio, também precisa ser superado o distanciamento da reflexão em relação às experiências situadas no processo de Estágio Supervisionado, que em alguns casos não acontece ou ocorre distante dos desafios vividos na escola. Entre os estudos que constatam essa dificuldade, as pesquisas de Campos (1999) e de Sudan (2005) retratam essa situação nas licenciaturas de Educação Física e Enfermagem. Campos (1999) investigou o Estágio Supervisionado em cursos de Educação Física, considerando o discurso dos docentes e discentes dessa disciplina. A autora verificou que, entre os cinco cursos pesquisados, apenas em um a disciplina *Prática de Ensino* e o *Estágio Supervisionado* está mais próxima de alcançar a reflexão e a conscientização do aluno sobre a prática docente, priorizando o processo de ação-reflexão. Em relação aos outros quatro cursos,

Campos (1999) analisa que estão longe do ideal de reflexão sobre a prática de ensino no estágio, que chega a ser defendida pelos professores, mas acaba não acontecendo. Sudan (2005) aponta análises acerca da construção de práticas educativas por egressos durante o Estágio Supervisionado de um curso de Enfermagem, no Paraná. Segundo Sudan (2005, p. 9), "[...] considerando a incipiente formação pedagógica do estudante [...] é nítido que o estudante reproduz o ensino tradicional, apresentando pouco espírito crítico e problematizador para análise da realidade".

Esses resultados de pesquisa instigam-nos a pensar como, num processo de estágio de formação de professores, os conhecimentos sobre os contextos de ensino-aprendizagem que ocorrem numa escola precisam ser apreendidos na sua totalidade, e que não basta estar na escola, ou improvisar situações que não se assemelham ao cotidiano, se não se propicia a atenção, o estudo e a reflexão sobre a realidade conflitante do cotidiano escolar, assim como a proposição de mudanças as condições existentes.

Diante dessas necessidades vividas no estágio, é preciso destacar que também há processos nesse contexto que sublinham aspectos potenciais em relação a iniciativas positivas na produção de saberes durante o Estágio Supervisionado.

Um exemplo disso são os resultados da pesquisa de Silva (2005), realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, no agreste pernambucano, que revelaram que através da vivência das atividades de Prática de Ensino, os/as discentes-professores/as vêm conseguindo romper com a compreensão de prática como imitação de modelos, exercitando-se por meio de uma postura crítica ante a realidade e afirmando a necessidade desse componente curricular para a sua

formação. Mas ressalte-se, nos achados dessa pesquisa e na de Silva (2006), o grande desafio, no que diz respeito à Prática de Ensino, a ausência de um trabalho articulado entre a instituição formadora, as escolas-campo de estágio e os ambientes institucionais não escolares.

Silva (2006) também localizou, na investigação realizada com alunos da disciplina Didática e Prática de Ensino (DPE) do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, que as situações vivenciadas pelos estagiários na escola-campo podem ampliar a compreensão sobre os saberes da profissão docente. Na área da Educação Física, recordamos também a reflexão realizada por Debortoli, Linhales e Vago (2005), que corrobora a importância da articulação entre a formação de professores (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e a rede pública de ensino (Minas Gerais). Os autores apontam como alternativa o estágio interdisciplinar de Licenciatura como um local de produção de saberes, em que estudantes estagiários, coordenadores de estágios, educadoras de instituições de Educação Infantil e demais profissionais são levados, por meio da reflexão, a reconsiderar seus próprios saberes e conhecimentos, reafirmando ao mesmo tempo os princípios que devem orientar as ações e a prática docente.

Os estudos de Debortoli, Linhales e Vago (2005), Silva (2005), Silva (2006) indicam que também há saltos na superação da dicotomia entre teoria e prática e que esse movimento se dá nos processos de formação que incorporam a concepção de estágio como atividade de aproximação da realidade e atividade teórica (PIMENTA; LIMA, 2004), e que buscam práticas colaborativas com a escola. Justamente nessa perspectiva, compartilhamos esperança e a esse aspecto voltamos novamente atenção no Capítulo 4 desta tese.

Outro elemento que tem sido um fator diferencial durante o estágio é a introdução de formas de ensino investigativas, promovendo a ruptura de modelos tradicionais de ensino. Foi o que constatou Barcelos (2006), ao interpretar a experiência didática desenvolvida em 2002 nas disciplinas de Prática de Ensino do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. Cunha (2003), também em estudo sobre o Estágio Supervisionado no curso de formação de professores, avalia o impacto da pesquisa e do conceito de professor reflexivo nesse contexto e corrobora a importância de a pesquisa na escola ser colaborativa. Em relação à compreensão de que os elementos práticos vivenciados nos estágios devem subsidiar a produção de conhecimento para o campo educacional, os estudos de Ludke e André (1986) e de Fazenda (1992) também têm feito destaque a essa questão.

Há outro exemplo ilustrativo em relação à utilização da pesquisa em formação de professores: o trabalho de Ghedin, Almeida e Leite (2008). Nessa discussão é possível localizar uma experiência marcada por uma série de condicionantes histórico-sociais e teórico-epistemológicos, que articula interdisciplinarmente um estágio com uma dinâmica de pesquisa.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) demonstram que é possível viabilizar a implantação de um estágio vinculado com os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, privilegiando a reflexão e a produção de novos conhecimentos sobre a escola e os processos pedagógicos.

Essa experiência registra avanços na direção da unidade teoria e prática e leva o estagiário a perceber que sua prática educativa é fonte tanto da atividade reflexiva como da prática investigativa. Além disso, ressalta aspectos que são extremamente

necessários à atividade docente: atitudes de pesquisa como momento privilegiado de reflexão sobre a ação; reconhecimento da perspectiva interdisciplinar para compreender os desafios vividos na escola (GHEDIN, ALMEIDA; LEITE, 2008).

Nessa direção, é importante observar que a prática da pesquisa durante os processos de estágio se torna uma profícua estratégia formativa, que contribui para a compreensão das práticas pedagógicas e para a articulação entre o conhecimento específico de ensino e o conhecimento pedagógico na totalidade do conhecimento socialmente produzido.

Lopes (2003) também sugere possibilidades em relação à situação específica do estágio, quando pesquisa o tema “aprendizagem docente” no estágio compartilhado. A autora destaca essas possibilidades e indica que algumas ações se tornam significativas para o futuro professor nesse processo, como o planejamento, a avaliação e o registro.

Também no âmbito dos estudos brasileiros, outros dois exemplos chamaram-nos a atenção por enfatizarem estratégias alternativas desenvolvidas no estágio: são os denominados trabalhos em equipe (HAYAMA, 2008) e os dispositivos de formação (BUENO, 2007). Ambos os trabalhos sugerem o que essas práticas favorecem e denunciam em relação a sua utilização no processo de formação de professores.

Hayama (2008) pesquisou a realização do Estágio Supervisionado em grupos do curso de Licenciatura em Inglês da Universidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada com quatro equipes, formadas por dois a quatro estagiários de duas disciplinas, Metodologia do Ensino de Inglês (Licenciatura da Faculdade de Educação da USP) e Estágio Supervisionado nos minicursos de Inglês nessa mesma Instituição. O estudo teve como foco questões relativas ao trabalho em

grupo, tais como as relações entre os integrantes e as especificidades dessa forma de trabalho.

Os resultados da pesquisa de Hayama (2008) mostraram as dimensões da organização e características do trabalho em grupo e da existência de líderes informais nas equipes. Sobre esta última dimensão, a autora concluiu que a emergência de líderes não poderia ser explicada por apenas uma motivação, como maior experiência profissional ou maior conhecimento do conteúdo; está, em vez disso, inter-relacionada com características do líder propriamente dito, dos demais integrantes do grupo e do contexto como um todo.

Bueno (2007) analisou a interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos elaborados para orientar os estagiários em suas tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários durante o estágio. As análises da autora sugerem que, por meio das figuras de agir construídas, tanto o documento de orientação do estágio, quanto os projetos apresentam uma visão reduzida do que é o trabalho docente e do papel do professor, retratando-o de modo genérico e distanciado da realidade que o estagiário deveria observar em um estágio que se propõe formar um professor. Além disso, Bueno (2007) constata que o modelo de agir do estagiário tem sua origem nos textos teóricos e não nas atividades práticas de que participa. A autora considera que a orientação aos estagiários em relação à produção de projetos deve levar o estagiário a conhecer diversos discursos para que deles se aproprie e com eles construa sua própria posição como um profissional.

Em função da dificuldade de localizá-los no Brasil, Bueno (2007) também reportou-se a dispositivos citados no âmbito de estudos estrangeiros, focalizando a

reflexividade do estagiário durante esse processo. Alguns deles são: a) **o dispositivo do Instituto Universitário de Formação de Mestres (de Auvergne - França)**, que se constitui nas seguintes etapas: 1) assistir à gravação de uma aula ministrada por professor iniciante, descrever o que viu e refletir sobre a postura adotada; 2) contar uma experiência que já teve semelhante àquela que observou; 3) analisar o vídeo em relação às seqüências dos eventos e suas conseqüências e à construção de novos procedimentos de intervenção; b) **o dispositivo do Instituto Universitário de Formação de Mestres (Champagne-Ardene, França**), denominado "mémoire professionnel", que constitui uma monografia de trinta páginas relacionando um problema ou uma questão à sua prática e propondo reflexões pautadas em teorias sobre o assunto; c) **o dispositivo do Instituto Universitário de Formação de Mestres (Créteil, França)**, "mémoire", que se refere à leitura e à discussão do texto entre o estagiário e o professor supervisor; d) **dispositivo dos Centros de Formação Europeus**, em que o papel do professor-formador é descrito como parte do dispositivo de formação: o professor observa, registra a aula do estagiário e promove uma intervenção, retornando por meio da análise da aula.

As possibilidades citadas por Hayama (2008) e Bueno (2007) indicam alternativas que requerem uma pesquisa mais ampla, uma vez que se trata de temas e questões que não são exploradas nos estudos brasileiros.

Os estudos apresentam contribuição para a configuração dos projetos de estágio supervisionado e provocam discussão em torno da importância dos trabalhos em grupo no estágio de formação de professores, ressaltando os efeitos da atuação em parceria durante a formação de docentes e a necessidade de continuar estudando-os no âmbito de pesquisas sobre a formação inicial e contínua. Além disso, ajudam-

nos a pensar na necessidade de as equipes e instituições formadoras estarem atentas aos textos que orientam o estagiário em suas tarefas, bem como à análise dos textos produzidos pelo próprio estagiário.

Na direção desse debate, que aborda principalmente alternativas na preparação do futuro professor para atuar com competência nas múltiplas perspectivas dos contextos profissionais, na próxima seção propomos relacionar os dados empíricos desta pesquisa com esse cenário de discussão, visto que o projeto de estágio da instituição pesquisada nesta tese (ANEXO A) contempla uma estratégia potencial para a construção de saberes, que denominamos de reflexão partilhada. Neste estudo, nós a conceituamos como momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa[21] em que se possibilita ao professor-estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários, a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.

[21] Silva, Aroeira e Mello (2005) referiram reflexões em relação ao projeto de Estágio do curso de Educação Física/UVV e detectaram, a partir da análise de relatórios de estágio e dos trabalhos de conclusão de curso coletados nos anos de 2002 e 2003, a adoção de uma postura investigativa nesse contexto de formação, e a caracterizaram como uma conduta pedagógica que contribui para a incorporação da reflexão por futuros professores, aquisição de uma atitude pedagógica crítica e investigativa, numa perspectiva de construção coletiva de solução das problemáticas oriundas dos contextos educacionais.

2.3 A REFLEXÃO PARTILHADA ENTRE PARES DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA NO CONTEXTO DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste item é apresentar e discutir os dados coletados sobre o estágio em desenvolvimento no curso de Educação Física, Esporte e Lazer/UVV), identificando algumas contribuições da reflexão partilhada como estratégia metodológica.

Link 6 - Sobre as informações metodológicas desta pesquisa, consultar Capítulo 1.

Para isso, apresentamos inicialmente uma breve caracterização dos dados coletados por meio dos relatórios de estágio, do projeto de estágio e dos participantes desta pesquisa, que constituíram dois grupos[22] selecionados no último período do estágio (8.º período). Agrupamos essas informações em três núcleos: a proposta de estágio e a reflexão; a reflexão sobre a atividade docente e a aprendizagem da docência; os frutos da reflexão no processo formativo do estágio, os quais compuseram o eixo temático: possibilidades para um estágio que fortaleça a identidade profissional e a reflexão da prática docente.

2.3.1 A Proposta de Estágio e a Reflexão

Para apreender a dimensão atribuída à reflexão no estágio do curso de Educação Física da UVV recorremos principalmente ao Projeto Pedagógico do Curso e à sua respectiva proposta de Estágio. Esse documento apresenta uma proposta objetiva e

[22] A fim de manter o sigilo em relação à identidade dos informantes desta pesquisa, no texto os participantes entrevistados serão denominados SUJEITOS e os depoentes do grupo focal serão identificados pela letra R (Respondentes).

clara em relação à importância da reflexão no processo de formação dos futuros professores. Conforme registrado no Projeto de Estágio do Curso, o ponto fundamental é a produção de uma reflexão sobre a ação pedagógica:

> O estágio do CEFEL/UVV não é uma disciplina isolada do curso, mas um momento e um espaço de intervenção e reflexão sobre a ação pedagógica, ancorado numa proposta curricular em que os conhecimentos de diferentes áreas convergem na orientação da práxis dos futuros professores. Contudo, esses conhecimentos não são aplicados de maneira mecânica na situação concreta de ensino-aprendizagem, eles são ressignificados de acordo com as características do contexto de atuação, das necessidades dos alunos e da identidade dos professores (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

Desse modo, os objetivos do estágio são:

> - Promover a vivência da práxis pedagógica em educação física escolar, em todas as sua etapas (diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação).
>
> - Propiciar a reflexão coletiva, com todos os atores sociais envolvidos, sobre o processo de intervenção nas aulas de educação física e os problemas decorrentes de tal intervenção.
>
> - Produzir conhecimentos a partir de problemáticas identificadas na intervenção concreta na educação física escolar.
>
> - Empreender práticas pedagógicas que contribuam para consolidação e legitimação da educação física no contexto escolar (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

O Estágio Supervisionado é um componente curricular oferecido a partir do terceiro ano do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, e tem como meta efetivar a articulação dessa Licenciatura com a Educação Básica da Rede Pública e Privada, aprimorando a formação do profissional da educação, de modo a garantir uma ação mais comprometida com o processo educativo.

A sua estruturação enfatiza o exercício da observação, que se inicia no 6.º período, com a coleta de dados:

> O processo de observação e pesquisa permite refletir sobre os problemas advindos da prática pedagógica concreta, e são mediados por discussões coletivas entre estagiários, professores supervisores, professores das escolas e, em muitos casos, equipe pedagógica das escolas. Simultaneamente a esse processo, os alunos vivenciam situações de

> microensino, em que mobilizam os fundamentos de natureza didático-pedagógica para futura intervenção no contexto das escolas-pólo (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

No 7.º e 8.º períodos, são realizados os estágios de intervenção, em que se ministram aulas para turmas da Educação Básica, acompanhadas do professor de Educação Física da escola-campo e do professor supervisor. Essa dinâmica também contempla a reflexão como estratégia formativa:

> [...] após a intervenção dos estagiários, ocorre o momento de reflexão, em que todos os atores sociais envolvidos no processo discutem sobre a aula observada. Os estagiários, durante o processo de intervenção, sistematizam relatórios de estágio como instrumentos avaliativos e de pesquisas (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

Uma das atividades nessa proposta de formação é o Seminário de Estágio, que ocorre anualmente e tem como objetivo integrar diferentes instituições, trocar conhecimentos pedagógicos e científicos produzidos no campo do Estágio Supervisionado, com a participação de professores e alunos da universidade e da escola. Além disso, ocorrem momentos de planejamento, seminários e avaliação no contexto das escolas campos de estágio.

Conforme orientações dos planos das disciplinas de Estágio, a produção do relatório de estágio é um dos instrumentos de avaliação e uma via de socialização e reflexão:

> Esse documento é constituído desde os aspectos mais gerais que norteiam o trabalho pedagógico, como as Diretrizes da Secretaria de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola, até as questões mais específicas da intervenção, como planos de curso, de aulas e relatórios, passando pelas questões materiais e estruturais das escolas. Os relatórios compilam as pistas indiciárias do processo de intervenção pedagógica e, além da linguagem escrita, utilizam a linguagem iconográfica como recurso de registro. A produção dos relatórios de estágio tem-se constituído como instrumento da formação do professor, que possibilita a sistematização e a reflexão da práxis pedagógica, além de fonte de pesquisa privilegiada e material didático-pedagógico utilizado pelas escolas onde o estágio está inserido (CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA, 2007).

Diante disso, o professor orientador do estágio assume o papel de problematizar, possibilita situações favoráveis para a aprendizagem dos estagiários e medeia os processos coletivos de reflexão entre estagiários da observação, estagiários-professores e professores da escola. A equipe de professores é formada por um grupo de seis professores, organizado em duplas para cada período de estágio.

2.3.2 A Reflexão sobre a Atividade Docente e a Aprendizagem da Docência

Conforme os relatórios de Estágio, um entendimento consensual é que a reflexão é fundamental para superar limites na construção do modo de ser professor e se traduz numa importante estratégia para interagir com os pares da universidade e da escola a respeito de sua atuação e do trabalho docente.

> No primeiro mês, quando trabalhamos brincadeiras historiadas, levamos histórias infantis, fantoches, entre outros elementos para trabalhar o movimento articulado com o universo simbólico. Nós tivemos dificuldade, pois nossa linguagem não facilitava a compreensão dos alunos. Após as reflexões, descobrimos que tínhamos que explorar o universo imaginário da criança; isso foi atingido com a construção de brinquedos, pois os brinquedos não eram apenas construídos, ganhavam vida, à medida que os associávamos ao movimento (Relatório de Estágio).
>
> Era por meio das reflexões feitas após as aulas que nós tirávamos nossas dúvidas, ouvíamos a opinião dos estagiários da observação e a fala dos professores supervisores (Relatório de Estágio).

Nessa mesma direção, as entrevistas individuais evidenciaram que a utilização da reflexão partilhada durante o estágio contribuiu para superar as práticas conservadoras na Educação Física escolar e construir as aprendizagens docentes durante a intervenção como estagiários professores nas escolas-campo.

> O estágio ensina a refletir sobre o que eu estava fazendo dentro das aulas de intervenção e a não ministrar aula de Educação Física, reduzindo-a apenas a momentos de dar a bola para os alunos jogarem (SUJEITO 1).

> A reflexão contribuiu muito para a construção de saberes pedagógicos, para a produção do plano de curso e do plano de aula (SUJEITO 2).

Mais do que isso, esse tipo de reflexão constitui condições para a passagem da situação de estudante-professor para a de professor-estudante, fato que, nas palavras de um dos entrevistados, se registra da seguinte forma:

> Devido às reflexões, a vivência do estágio foi válida, visto ter permitido fazer com que eu saísse da visão de aluno para a visão de professor (SUJEITO 4).

Outro aspecto assumido pelos depoentes é que a reflexão partilhada no estágio, ao privilegiar o diálogo com as teorias, ajudou os entrevistados a perceberem suas práticas educativas como alvos para a atividade reflexiva e investigativa, e a enfrentar as temáticas que estão presentes na escola de Educação Básica.

> No movimento de entregar o planejamento ao professor para corrigi-lo e buscar a literatura para acertar os seus limites, eu e a minha dupla conseguimos fazer relação entre o professor e a literatura. A gente ia buscando e identificando vários fatores em conjunto, discutindo vários elementos da nossa intervenção e tendo um diálogo muito legal em relação a isso. Refletíamos bastante sobre o que estava acontecendo, e analisávamos em que poderíamos melhorar a partir das literaturas (SUJEITO 2).

> Nós aprendemos durante o estágio a trabalhar com esses problemas que a escola enfrenta e que a Educação Física, em si, vivencia. Nas reflexões, a gente estudou muitas produções sobre a violência escolar, porque foi um dos fatores que nós identificamos nas nossas aulas de intervenção. Identificamos também, em muitos textos, como a Educação Física contribui no estágio, nas aulas para os alunos, e qual o papel da Educação Física na formação dos alunos (SUJEITO 8).

2.3.3 Os Frutos da Reflexão no Processo Formativo do Estágio

Com base nos depoimentos obtidos por meio de entrevista individual e do grupo focal, não podemos deixar de reconhecer os benefícios promovidos pela reflexão no processo de estágio. Um fator que os entrevistados estabelecem como favorável nesse contexto é ter a participação efetiva dos professores nesse momento:

> Nesse processo, tem-se o auxílio dos professores e é possível refletir sobre o que você está fazendo no processo de estágio, para futuramente você poder atuar de uma forma mais qualificada (SUJEITO 4).

Uma das principais conseqüências da reflexão partilhada é a significação e ressignificação da atividade docente realizada pelos estagiários professores. Constatamos também que, na visão dos estudantes, a articulação com os pares (estagiários observadores, professores regentes e professor supervisor) durante a reflexão fortaleceu a construção de uma prática docente de qualidade.

> O estágio contribuiu principalmente pela reflexão do processo, pelo "feedback" que os professores e estagiários nos dão acerca da nossa própria intervenção. Nós planejamos e depois fazemos essa intervenção. E tem esse "feedback" e a reflexão, que tornam possível melhorar a situação de ensino. O estágio dá a oportunidade de outros professores estarem observando a sua intervenção e qualificando a sua atuação (SUJEITO 4).

> Às vezes uma coisa que não era interessante, alguma coisa que tinha dado errado, a gente discutia. Houve uma interação de qualidade entre os estagiários observadores (6.º período), os estagiários da intervenção (7.º período) e os professores. Em algumas turmas, houve uma interação do professor regente com os estagiários. Isso contribuiu muito na construção. Se não houvesse essa intervenção com a reflexão, a observação no primeiro momento (6.º período), com certeza não teria tido tanto sucesso a nossa intervenção lá na escola (SUJEITO 13).

> O acompanhamento dos professores supervisores foi muito importante, pois nos informava onde a gente tinha que pesquisar e nos dava pistas de como fazer aquela intervenção adequada (SUJEITO 15).

Em relação a exercer a profissão, os dados coletados indicaram que a reflexão entre os estagiários e os professores contribuiu para mudanças no plano pessoal e na criação de um estilo pedagógico. Os depoimentos a seguir exemplificam essa constatação:

> A intervenção e as reflexões lá com os professores supervisores foram muito válidas. Muita coisa eu aprendi com a minha dupla de estágio [...]. Aliás, eu não me conhecia até entrar no estágio. Depois que eu entrei no estágio eu me descobri, eu me conheci mais (SUJEITO 13).

> O momento de reflexão foi muito importante, porque às vezes você se perde, vai com muita euforia, e fica sem direção, por isso essa vivência no estágio, esse processo de estágio foi muito importante (SUJEITO 14).

> Então, quando você faz a observação isso só ajuda. Com uma visão crítica, você passa pela intervenção, aprende a construir seus próprios saberes, delimita seus próprios modelos de intervenção. É um momento em que você vai fazer uma prática adequada, destacando muitas reflexões entre professores, colegas de estágio, professores da escola e de outros colegas que nos ajudam a dar subsídios, a pesquisar, para a nossa intervenção melhorar cada dia mais (SUJEITO 15) .
>
> [...] o que os professores do Estágio I puderam passar nessas reflexões, estarem me ajudando, eu incorporei no Estágio II. Com as reflexões do professor do Estágio II e, no Estágio III, eu acho que a gente foi construindo a nossa própria forma de planejar, a nossa própria forma de atuar (R 7).

No âmbito das atividades de estágio, as reflexões foram consideradas oportunidades de análise, de construção de concepções e de partilha, que colaboraram para o desenvolvimento acadêmico e para as intervenções pedagógicas.

> As reflexões eram essenciais, era o momento em que a gente colocava as nossas idéias, os nossos entendimentos. Às vezes eram aceitas, às vezes não, mas foi essencial para a gente aprimorar e colher o que realmente fizemos de bom e conceituar o que às vezes a gente não entendia. No momento de intervenção foi uma realização observar, dialogar em sala de aula e chegar lá e poder compartilhar as coisas que você pôde escolher, entender, acompanhando o processo pedagógico, acompanhando as atividades da professora regente, colocando o que a gente percebia necessário desenvolver nas crianças. Isso contribuiu na construção do meu desenvolvimento acadêmico (SUJEITO 16).
>
> Foi uma manhã interessante [refere-se ao dia do I Seminário de apresentação de trabalhos realizado pelos estagiários na UMEI Luiz Augusto Aguirre], pois pudemos compartilhar e refletir, com as professoras regentes, todo o nosso trabalho, e dividir com elas nossos anseios, nossas dificuldades e principalmente nossas conquistas (Relatório de Estágio).

Entre as dificuldades, problemas e necessidades, os depoentes da pesquisa localizaram que o processo de reflexão necessita garantir a participação de todos os membros dos grupos de estágio, visto que dependendo das demandas estruturais da escola, os estudantes necessitam ser organizados em pequenos grupos, podendo não ser totalmente contemplado o coletivo durante as reflexões. Além disso, os estudantes reconhecem que a dinâmica da reflexão coletiva só ocorre com sucesso no estágio se todos os sujeitos se comprometerem com o processo proposto. Diante disso, os participantes da pesquisa afirmam:

> Eu acho que tinha que ter um pouco mais de reflexão em conjunto até você voltar para dentro da sala, não só em pequenos grupos. Acho que, no grande grupo, cada um poderia apresentar, por exemplo, as suas dificuldades e as vantagens, os pontos positivos e negativos que teve durante a semana, e isso socializar com todo o grupo e entrar em acordo (SUJEITO 6).

> O nosso Estágio III não foi tão proveitoso quanto às nossas discussões, mas foi muito proveitoso em relação à nossa prática. O que atrapalhou foi a nossa turma, o nosso horário, a nossa chegada, que não possibilitavam uma discussão, mas os nossos professores, durante pelo menos os três estágios por que passei, conseguiram fazer todas as discussões, tanto no Estágio I, como no Estágio II que foi excelente em termos de discussão. No Estágio III não foi possível, em função das características da própria turma de estagiários (R 7).

> O estágio deu certo porque houve um envolvimento dos estagiários, assumindo a responsabilidade. No planejamento sistematizado (plano de curso), geraram reflexões, pesquisas em livros, internet e biblioteca, que, somados à ação compartilhada entre os professores estagiários, professores de sala e os alunos, contribuíram para a eficácia do trabalho (Relatório de Estágio).

Outro fator que nos chamou a atenção nesse contexto é que, em alguns momentos, o aprofundamento e a orientação do conteúdo da reflexão ou do processo de estágio assumiram contornos diferenciados, dependendo do professor supervisor que estava orientando esse processo formativo. Nesse aspecto, os estagiários revelaram:

> Porque, no Estágio III, a professora conduziu a reflexão com a mesma dinâmica do Estágio I. Na minha opinião, a reflexão no Estágio II foi diferente (R 11).

> Justamente no estágio e com o professor supervisor da escola-pólo em que fiquei, ele enfatizou muito essa questão dos saberes pedagógicos. Eu comecei observando a turma do maternal. Principalmente quando a gente observou (Estágio I), o professor supervisor enfatizava muito isso, e, no começo da observação, não tinha nenhuma relação direta com o aluno (SUJEITO 17).

> Encontramos a professora supervisora na UVV e nos dirigirmos à escola. Lá fomos recebidos com pedras nas mãos. A professora da escola me questionou e chamou a minha atenção pelo meu atraso, que na verdade não existiu, pois segui as ordens da professora supervisora (Relatório de Estágio).

2.3.4 A Reflexão Partilhada no Estágio do Curso de Educação Física da UVV — uma Possibilidade para o Fortalecimento da Identidade Profissional e a Reflexão da Prática Docente?

Após a explicitação dos dados em relação à utilização da reflexão no estágio de formação de professores de Educação Física da UVV, procedemos à análise desse estudo, situando os limites da proposta e os fatores potenciais para o fortalecimento da identidade profissional e a reflexão da prática docente.

Os dados coletados evidenciam a importância de considerar a reflexão partilhada, sob três aspectos: a reflexão partilhada contribui para a aprendizagem da docência e para constituir a prática pedagógica de futuros professores como alvo da atividade reflexiva e investigativa; a articulação dialógica entre estagiários observadores, estagiários professores, professores regentes e professor supervisor é um fator importante para a construção de uma prática docente de qualidade pelo futuro professor; os alunos professores, ao assumirem o papel de colaboradores no processo de reflexão partilhada, adotam atitudes de interação e de coletividade pedagógica no contexto da Escola Básica.

Esses dados de pesquisa endossam o argumento de que as práticas colaborativas com a escola assumem importância na direção da unidade teoria e prática, constatação também compartilhada pelas pesquisas de Cunha (2003), Silva (2005), Silva (2006), Debortoli, Linhales e Vago (2005), e Ghedin, Almeida e Leite (2008).

O contexto da proposta de estágio da instituição pesquisada evidencia que há um pensamento orientador no sentido de desenhar um processo de estágio que possibilite uma interlocução entre a teoria e a prática. Nessa relação, há uma

preocupação intensa em instaurar oportunidades para a compreensão e a ressignificação da prática pedagógica produzida por futuros professores num processo institucionalizado entre universidade e escola.

As condições objetivas em que é implementado esse projeto também são favoráveis, visto que tem sido desenvolvido com um acompanhamento efetivo dos professores supervisores e com o suporte da Prefeitura Municipal de Vila Velha-Espírito Santo, que, de forma colaborativa, tem-se predisposto a articular-se com a universidade em prol de atividades formativas de estagiários e professores nas escolas do município.

Apesar de essa proposta não abordar diretamente a representação de professor que perspectiva, fica subjacente, a partir dos objetivos do projeto de estágio, a preocupação com a imagem de um professor que se concebe pela condição de refletir sobre suas ações e de construir e propor novas práticas pedagógicas num contexto de parceria com os atores da escola.

A prática da supervisão é estruturada principalmente no próprio ambiente escolar, mediada pela reflexão coletiva. Nomeadamente reúne possibilidades não apenas para orientar um diálogo da universidade com a escola como também da escola com a universidade. Os Seminários de Estágios são um dos exemplos das ações de parceria entre universidade e escola, visto que contemplam a produção, o olhar e as interrogações vividas no decorrer dessa trajetória.

Entendemos que a reflexão por si só não basta para resolver os problemas da docência, mas reconhecemos que ela pode suscitar contribuições, e é com essa compreensão que gostaríamos de captá-las no contexto investigado nesta tese. Ressaltamos que é na articulação da formação ministrada na universidade com a da escola que ela pode ocorrer, pois

> [...] implica novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser pró-ativo, de utilizar as novas ferramentas tecnológicas, de identificar necessidades próprias de formação e possibilidades de complemento de formação (ALARCÃO; TAVARES, 2001, p. 103).

Portanto a aprendizagem da profissão considerando essa prática relacional torna-se como processo educativo inicial e continuado, em que se busca superar a fragmentação entre a prática pedagógica construída no processo educativo na escola e as discussões refletidas pelos futuros professores. No diálogo entre a escola e a universidade, o processo formativo do futuro professor e a aprendizagem docente configuram-se como um processo em que há "[...] uma elaboração simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 13).

Tal característica foi tomada como opção na proposta investigada, visto que há indícios de que as reflexões não eram recebidas como orientações-pacotes restritas àquela escola ou àquela situação. Os resultados mostraram que os estudantes assumiram a posição de co-autores do processo, mantendo uma preocupação em relação ao diálogo com as teorias educativas, numa correlação positiva principalmente com a discussão didático-pedagógica da profissão.

Nesse sentido, a reflexão em conjunto contribuiu para consubstanciar que

> [...] a passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade (VÁZQUEZ, 1977, p. 243).

Diante disso, os estagiários participantes desta pesquisa, ao avaliarem o impacto da utilização da reflexão partilhada entre os pares da escola e a universidade, denotaram que a experiência com essa estratégia promoveu uma oportunidade enriquecedora para se identificarem com a profissão, pois, na medida em que iam refletindo sobre sua própria prática pedagógica e sobre a dos colegas, em diálogo com o professor supervisor e com professores da escola, tornou-se possível a significação e ressignificação da atividade docente num ambiente de troca coletiva.

Essa condição de autores e de co-autores das práticas pedagógicas assumida pelos estagiários tem a ver com o que Freire (1997) define por verdadeira aprendizagem, quando "[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1997, p. 29).

Nesse contexto, almejar a docência de melhor qualidade (RIOS, 2002), a valorização identitária e profissional do professor, a compreensão do trabalho docente como campo específico de intervenção na prática social foram alguns dos frutos identificados nos processos de reflexão partilhada.

A discussão, nos momentos de reflexão coletiva, ancorou a preocupação com a construção de práticas docentes de qualidade por parte dos professores estagiários. Os depoimentos evidenciam que a participação de professores supervisores nesse processo foi um fator motivador para o "vencer com" no exercício da reflexão da prática pedagógica e na aquisição de uma visão crítica da totalidade, constatação que confirma que a supervisão exerce uma ação direta na prática pedagógica que, por sua vez, atua sobre o processo de ensino-aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento do aluno e do professor em formação (ALARCÃO, 2003). É preciso

destacar que essa relação de supervisão, desenvolvimento e aprendizagem traduz-se, entre outros pressupostos, na idéia de que o professor, ao aprender a ensinar, se encontra também numa situação de aprendizagem.

Nesse sentido, o supervisor contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através da implementação de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e do espírito crítico nos seus formandos (ALARCÃO, 2003).

O sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva competências pessoais e profissionais (através dos processos de auto–reflexão, partilha e ações coletivas). Porque a supervisão do futuro, como descreve Tracy (2002, p. 83) "[...] centrar-se-á na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo". Com essas características, a supervisão é repensada em relação a conceitos e funções. Assim define Oliveira-Formosinho (2002b, p. 12):

> A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.

Um exemplo disso é o processo de planejamento das práticas educativas, fato que é lembrado pelos depoentes da pesquisa como um dos contextos em que puderam contar com o "feedback" dos professores e dos demais atores do processo. De forma colaborativa, a problematização das práticas educativas pelos professores e

estagiários favoreceu a criação de um modo de ser e estar na profissão durante as experiências do estágio. Essa construção favoreceu o entendimento da própria identidade profissional porque ela se constrói também

> [...] pelo significado que cada professor [futuro professor], enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes e de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002b, p. 19).

No alicerce da trilogia dos saberes específicos, saberes pedagógicos e das experiências, é que a identidade do profissional docente vai sendo construída (PIMENTA, 2002b). Nesse sentido, o Sujeito 4 chama-nos a atenção, porque assume que passou a ver a escola com olhos não mais de aluno mas de futuro professor. Essa passagem da situação de estudante professor para a de professor estudante não é possível, se não houver uma íntima vinculação da teoria com a prática. Afirmamos isso, porque essa identificação demonstra que:

> [...] é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (VÁZQUEZ, 1977, p. 243).

Nessa tentativa de ser professor, os estagiários depõem que a reflexão, ao ser incorporada como estratégia metodológica desde o processo de observação, se torna um fator potencial, visto orientar a compreensão das limitações manifestadas nessa trajetória, bem como desenvolver atitudes necessárias à profissão, como a de investigação,[23] autocompreensão, e a construção de saberes pedagógicos.

---

[23] Em relação às atitudes investigativas desenvolvidas por estagiários professores nesse processo formativo, referimos a análise desse indício na seção 5.

Nessa dialética, o estagiário não sai do processo formativo da mesma maneira como iniciou. Uma das mudanças que ocorrem é em relação a si próprio. Com inspiração em Oliveira-Formosinho (2002a), podemos dizer que isso significa que, o estagiário vai tomando consciência de si próprio, partilha a sua ação e seu processo de atenção pessoal à atividade docente com o outro (professores, estagiários professores, estagiários observadores). Nesse sentido, o processo colaborativo possibilita ver, refletir e agir em contexto de reflexão coletiva.

A reflexão foi um instrumento para dar suporte à mudança, que ocorreu aliada com a reconfiguração do planejamento, fator que contribuiu para os estagiários construírem saberes pedagógicos, assumindo uma conduta de negação ao dualismo "educadores e educandos", o que, nas palavras de Vázquez (1977, p. 160), partindo da concepção da práxis em Marx ,"[...] implica na idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito".

Exemplos disso estão nos depoimentos presentes nos relatórios de estágios e nos pronunciamentos citados na seção 2.3.2 desta pesquisa, onde localizamos indícios da busca de novas ações no ensino da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nesses contextos, conforme apontaram os depoentes da pesquisa, buscou-se ressignificar o processo ensino-aprendizagem e superar práticas conservadoras de se ensinar a educação física escolar.

Também a questão da teoria e da prática está presente nas reflexões partilhadas. O diálogo com a literatura durante o processo de construção da atividade docente é reconhecido pelos informantes como uma fundamentação necessária para superar os desafios da escola, entre eles o da violência escolar. Esse entendimento estende-se também para a compreensão da própria atividade docente e aponta uma

concepção que parece aproximar-se do que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 179) afirmam sobre o papel das teorias:

> Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade.

Esse achado de pesquisa é bastante motivador, visto que, como mencionamos anteriormente, uma das dificuldades apontadas nos estudos brasileiros em relação ao Estágio Supervisionado é o processo de reflexão das experiências nesse contexto formativo (SUDAN, 2005; CAMPOS, 1999).

Constatamos, nos depoimentos, que a experiência de estágio vivenciada pelos estudantes contribuiu para a construção de concepções, entre elas a de que a atividade docente precisa ser alvo de reflexão pautada em teorias; a reflexão da prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da sua formação.

Analisar criticamente as intervenções desenvolvidas nas escolas-campo favoreceu a construção de concepções sobre a melhoria da formação em relação aos problemas vividos no cotidiano da escola. Essas formas de pensar e organizar são modos de ver o mundo, não se revelam facilmente (PONTE, 1992). Por isso, o processo de reflexão coletiva é uma estratégia favorável à partilha, pois propicia o caráter de abertura, assim como a socialização por parte dos atores envolvidos nos contextos mais amplos das crenças e valores. Essas concepções precisam ser temas da reflexão durante o estágio, pois há momentos em que elas também funcionam como limitadores de possibilidades de atuação e compreensão (PONTE, 1992).

Também com focos para a melhoria da formação, a partir das necessidades e dificuldades identificadas nesse processo formativo, localizamos depoimentos que

se pronunciam em relação à ausência de uma participação mais ampla de todos os pares nesse coletivo, uma vez que detectaram restrições à oportunidade de socialização, problematização e divulgação dos avanços e retrocessos em relação às experiências de ser professor construídas na escola. Portanto, fica claro que a reflexão coletiva é reconhecida como importante elemento no desenvolvimento da formação, na prática do estágio.

A concepção sugere a necessidade de articulação dos vários atores da escola e, nessa parceria, é preciso dar voz a todos os componentes do coletivo. Portanto, pede-se a oportunidade de ouvir o outro, de deixá-lo exercer seu agir comunicativo:

> Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (PICONEZ, 1994, p. 27).

Outra concepção apontada pelos participantes desta pesquisa é de que, nesse processo formativo, é necessário que todos os pares envolvidos se impliquem, mas também se comprometam com a construção de práticas de pesquisa e práticas educativas embasadas nas diversas fontes científicas. Em outras palavras, não basta ter um projeto de estágio que ofereça condições para operar transformações se não houver o desejo e o envolvimento de seus participantes nessa tarefa. É, como Charlot (2000, p. 82) afirma: “[...] o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Essa concepção por parte dos estagiários denota o reconhecimento e a consciência da complexidade pedagógica e de que os saberes práticos não são suficientes para estabelecer práticas que superem os desafios do cotidiano escolar.

Ainda nesse contexto, os depoimentos explicitam que o acompanhamento do professor supervisor pôde ajudar mais ou menos no aprofundamento da reflexão sobre a experiência como professor, dependendo do nível da análise atribuída aos problemas vivenciados na prática pedagógica no contexto das reflexões. É importante que essa constatação seja notada pelos participantes da pesquisa, pois o supervisor, nessa proposta de estágio, assume o papel de mediador entre a universidade e a escola, o que os desafia a estarem em constante processo de formação, exercitando o agir comunicativo de forma permanente. Também demanda do professor supervisor o exercício de um trabalho em que possa estabelecer diálogo de abertura com a escola, a fim de favorecer não só a aproximação como a interação dos estudantes com os sujeitos envolvidos da escola. Por isso é preciso que o supervisor atente para as condições prévias em que irá ocorrer a reflexão partilhada:

> Criar relação com a instituição de acolhimento e o contexto educativo local;
> Criar relação com as crianças, a supervisora cooperante e a equipa educativa local;
> Criar relação com o espaço, a sala e os materiais educativos;
> Criar uma rotina de trabalho em equipa educativa onde cada elemento tem saberes diferenciados e papéis e funções específicas;
> Promover a compreensão da dinâmica relacional e educativa dos primeiros dias de escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002c, p. 108).

Os futuros professores também identificaram que a reflexibilidade crítica sobre as experiências vividas nas escolas-campo permitiram contribuir significativamente para rever as explicações que tinham para os próprios problemas vivenciados na prática pedagógica, interferindo no desenvolvimento acadêmico e em relações de partilha com os atores da escola e da universidade.

Diante disso, a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações-problema e dilemas,

pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a ressignificação das teorias relacionadas à prática educativa refletida, e pode, por meio da reflexão crítica, trazer para dentro da sala de aula o que está fora dela.

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: QUAIS SABERES, QUAIS CONHECIMENTOS?

CAPÍTULO III

3 FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: QUAIS SABERES, QUAIS CONHECIMENTOS?

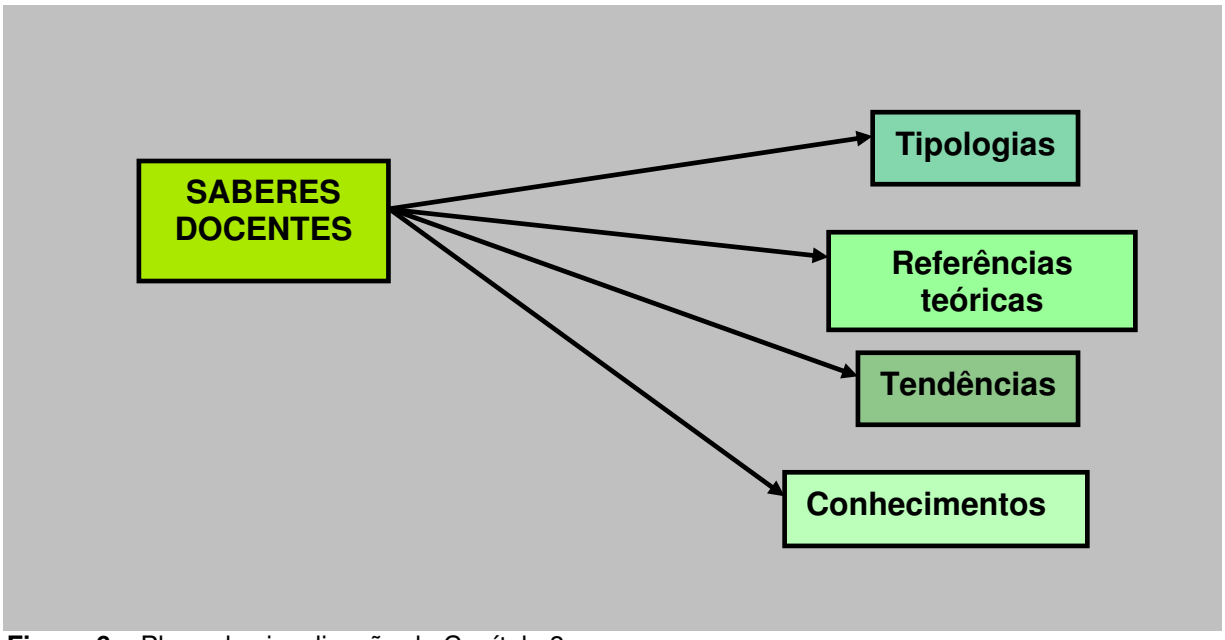

Figura 6 – Plano de visualização do Capítulo 3.

Tem sido notório o crescimento de pesquisas acerca dos docentes e de seus saberes, especialmente em diferentes países de cultura anglo-saxônica (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). O debate sobre saberes docentes tem assumido múltiplas perspectivas: a) o saber docente durante seu processo de escolarização na relação professor-aluno-conhecimento; b) o saber docente resultante do processo vivenciado nos cursos de formação inicial e continuada; c) o saber docente adquirido na prática profissional; d) o saber sobre os docentes oriundo das pesquisas que examinam a prática pedagógica; e) os saberes forjados nas lutas de classe.

Além disso, estudos sobre essas questões também têm sido produzidos em vários países, e uma grande quantidade de trabalhos tem sido localizada nos Estados Unidos**,** influenciando diversos países, entre eles o Brasil.

Borges (2001), em recente estudo, sistematizou uma análise sobre essa produção e identificou, com base na discussão da produção de Lee Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier et al. (1998), autores da América do Norte, algumas classificações e tipologias utilizadas ao se abordar o tema saber docente. Com base nas pesquisas de Martin (1992), Borges (2001) afirma que é possível identificar quatro abordagens teórico-metodológicas distintas nas pesquisas norte-americanas: uma psicocognitiva,[24] que enfatiza a estruturação mental dos saberes; uma subjetiva-interpretativa,[25] que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes; uma curricular,[26] que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; e uma profissional,[27] que toma o saber docente a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor.

Uma crítica feita à tipologia de Martin (1992) é relativa à mistura que ele faz de dois enfoques que têm origem em bases epistemológicas (o cognitivo e o subjetivo-interpretativo) com dois outros, que se apóiam em um tipo de objeto de estudo (o curricular e o da profissionalização).

Entretanto, na abordagem profissional é válido lembrar a inclusão das idéias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), segundo as quais, pelas interações, os professores

---

[24]Segundo Borges (2001), essa abordagem ressalta a estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto da sala de aula. As pesquisas nesse contexto buscam pôr em evidência as diferenças entre os docentes experientes e os novatos, constatando que os últimos baseiam sua prática em esquemas de ação mais estruturados.

[25] Nesse grupo inserem-se os estudos que focalizam as imagens, como metáforas, através da ênfase em uma metodologia que valoriza a fala, a linguagem, mais que a situação; os trabalhos que se interessam pela biografia dos docentes e por suas histórias de vida, tentando compreender a relação entre o sujeito, sua história e as situações de trabalho; os estudos que procuram captar a noção de "imagem desenvolvida" pelos docentes novatos ou estagiários em suas primeiras experiências de ensino, suas pré-concepções em contraponto com as interações profissionais em situação de sala de aula; e, ainda, as pesquisas que se reclamam interacionistas-simbólicas e que acompanham os estudantes em estágio (BORGES, 2001).

[26] Refere-se a conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, e repercutem na ação docente e na forma como os professores operam com esses conhecimentos (BORGES, 2001).

[27] Como explica Borges (2001), essa abordagem examina como os "saberes proposicionais" e os "saberes institucionalizados" (conferir definição desses saberes na página 109 deste Capítulo) contribuem para moldar a prática, ou seja, como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo repercutem na ação docente, mas também como os professores operam com esses conhecimentos em classe. Um dos trabalhos destacados nessa abordagem é o de Shulman (1987).

produzem ou tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática; dos trabalhos de Schön (1983, 1987), Zeichner (1991) e de Stenhouse (1975) e Elliot (1993), os quais defendem que o docente desenvolve o seu saber por meio da investigação sistemática da sua própria prática.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por exemplo, consideram os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente; a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Nessa visão, com os *saberes das disciplinas* (definidos e selecionados pela Universidade), com os *saberes curriculares* (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua) e com os *saberes da formação profissional ou pedagógicos* (oriundos das ciências da educação), mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. Portanto esses conhecimentos não lhe pertencem, nem são definidos ou selecionados por ele. Entretanto, com os *saberes da experiência* (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída) o professorado mantém uma "relação de interioridade", e, por meio deles, os docentes apropriam-se dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Além disso, Tardif (1999) considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional, que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso dele; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) é de responsabilidade do próprio

profissional. A implantação e o desenvolvimento dessas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Para tanto, as bases teóricas de Tardif (1999) são várias, vão desde os filósofos gregos aos contemporâneos, buscando neles reflexões sobre a racionalidade. Recorrem a sociólogos, como Weber, e à questão da interação social como aprendizagem; a pesquisadores como Bourdieu, refletindo sobre os conteúdos curriculares e sua dependência com a história de uma sociedade, e ao educador americano Schön, que desenvolveu seu arcabouço teórico na formação do professor reflexivo.

Uma das inovações do trabalho e das pesquisas de Tardif (1999) é compreender o saber do professor como saber que tem como objeto de trabalho seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade; provem dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo; é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado.

Outro posicionamento importante de Tardif é de ser contra a idéia tradicional da relação teoria e prática: o saber está somente ao lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas. O autor é contra a idéia de que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Afirma que, hoje, sabemos que aquilo que

chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Isso representa a afirmação da idéia de que, pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, as suas relações, e busca a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. O argumento de Tardif está centrado na idéia de que o saber é ao mesmo tempo idiossincrático e partilhado coletivamente, pois é o saber de um indivíduo, está subordinado a um sistema, seus objetos são práticas sociais, está vinculado a um processo histórico cultural e é adquirido no contexto de uma “socialização profissional” (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2002), o saber do professor está na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, baseado em fios condutores, quais sejam:

1. Saber e trabalho: os saberes dos professores são mediados pelo trabalho. Embora utilizem saberes diferentes, essa utilização se dá em função de seu trabalho. Trata-se de um trabalho multidimensional, que incorpora elementos da identidade pessoal e profissional do professor à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

2. Diversidade do saber: o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo. Envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e saberes-fazeres de diversas fontes e natureza diversa. Os saberes e o saber-fazer do professor não são construídos por ele mesmo, nem nascem no seu trabalho cotidiano; ao contrário, sua origem é social.

3. Temporalidade do saber: antes de iniciarem na profissão, os professores têm uma experiência como alunos, decorrente de sua história escolar anterior. Diz

respeito também à sua carreira, que, no decorrer do tempo, é repleta de experiências e vivências, que marcam sua trajetória profissional.

4. A experiência de trabalho como fundamento do saber: parte do princípio de que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias, considerando também a história de vida e da carreira profissional. Em geral, os professores tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade, sendo a experiência o alicerce da prática e da competência profissionais.

5. Saberes humanos a respeito de seres humanos: o trabalho produtor de bens materiais que serviu de paradigma para o estudo do trabalho interativo - aquele que o trabalhador relaciona com o seu objeto de trabalho, fundamentalmente através da interação humana - não pode ser a referência para a análise dos saberes oriundos dessa relação.

6. Saberes e formação de professores: há necessidade de se repensar a formação para a docência, tendo em vista os espaços de atuação, uma vez que a formação para o magistério vem sendo dominada pelos conhecimentos disciplinares produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, os quais são, em seguida, aplicados na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

O saber docente pode ser definido por Tardif (2002) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, definidos da seguinte forma:

a) Saberes da formação profissional: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber das ciências humanas e da educação. Além de produzir conhecimentos, essas instituições pretendem que os professores os incorporem em sua prática. Institucionalmente, a articulação entre essas ciências e a prática se dá na formação inicial ou contínua.

b) Saberes disciplinares: saberes sociais definidos pelas instituições universitárias, correspondem aos saberes de diversos campos de conhecimento, sob a forma de disciplinas, no interior de cursos distintos, como Matemática, História, Literatura e outras. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

c) Saberes curriculares: saberes traduzidos nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos quais se originam os programas escolares.

d) Saberes experienciais ou práticos: saberes oriundos das experiências e por elas validados. Correspondem a um processo complexo, pelo qual os outros saberes são incorporados à prática, mas de forma retraduzida, através da qual o docente filtra e seleciona os outros saberes, revisando-os, julgando-os, avaliando-os, objetivando um saber formado de todos os outros saberes, cuja prática cotidiana submete a um processo de validação.

É interessante destacar a percepção de Tardif quanto à relação entre as universidades e os educadores: os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente

separação das missões de pesquisa e ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2002).

Outra classificação de saberes docentes foi a realizada por Gauthier et al. (1998), que localizam três paradigmas das pesquisas sobre o ensino: o enfoque processo-produto, o enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista. O primeiro vê o professor apenas como um gestor de comportamentos que deve organizar (da melhor forma, buscando a eficácia) os processos de ensino, visando à aprendizagem dos alunos. O segundo centra-se nos aspectos cognitivos, no pensamento e na construção dos esquemas de pensamento ligados a Piaget e a Vygotski de modo que constitua um vasto campo de pesquisa com inúmeras variantes, tanto do lado europeu como do lado norte-americano. O terceiro reúne o interacionismo simbólico, a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolingüística e o enfoque ecológico. Nesse contexto, do ponto de vista dos estudos sobre os saberes, o foco repousa nas representações que os professores têm dos seus saberes e nas interações que estes estabelecem em classe (BORGES, 2001).

Ao recorrermos a Gauthier et al. (1998), identificamos que os autores sugerem que pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e para a formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos (provenientes da pesquisa acadêmica), o saber nascido da prática, opondo-se às abordagens dos estudos que procuravam separar formação e prática cotidiana, que nos anos de 1980 estavam no centro das análises, enfatizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Outra questão lembrada por Gauthier et al. (1998) é a profissionalidade docente e aponta três aspectos a serem considerados nesse contexto: ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. As duas primeiras categorias conotam a falta de sistematização de um saber próprio do docente, reduz a complexidade da atividade docente e a reflexão que está presente na prática docente. A última categoria abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática.

Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão, valendo-se das pesquisas sobre o trabalho docente produzidas atualmente, apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Nesse sentido, assumiu-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom-senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura. Essas idéias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um *ofício sem saberes*. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo à sua própria conceitualização, mal conseguindo expressar-se. Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribui para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste, na prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras

dimensões concretas da situação pedagógica. Assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição do saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro, ou seja, passamos de *um ofício sem saberes a saberes sem ofício* capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 1998).

Já Shulman (1986) utiliza, para classificar os conhecimentos necessários aos professores, a expressão *teacher knowledge* (saber dos professores), criado pela experiência dos professores ou "das formas do saber dos professores", ou seja, as formas pelas quais os saberes dos conteúdos,[28] os saberes curriculares[29] e os saberes pedagógicos[30] podem ser ou estar organizados para serem ensinados aos professores. É válido lembrar que as pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que

[28] Shulman (1986) define que o conhecimento da matéria do conteúdo se refere à quantidade e à organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor. Para ele, nas diferentes áreas de conhecimento, os modos de discutir a estrutura de conhecimento são diferentes. Para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria, utilizando, por exemplo, as categorias estrutura substantiva e estrutura sintática. A estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos. A estrutura sintática de uma disciplina refere-se ao conjunto de modos pelos quais verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade são estabelecidas, e a sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras.

[29] O conhecimento curricular é o conhecimento sobre o currículo, que abrange o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas e sobre o conjunto de características que servem tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular, ou programas em circunstâncias particulares (SHULMAN, 1986).

[30] O conhecimento pedagógico dos conteúdos é um segundo tipo de conhecimento, que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil (aqui a pesquisa sobre o ensino coincide muito de perto com a pesquisa sobre a aprendizagem) (SHULMAN, 1986).

servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la.

Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agir sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

Nesse contexto, Shulman (1986) busca pesquisar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula. Shulman (1986), no âmbito dos saberes dos professores, apresenta três categorias: 1) O conhecimento proposicional, que é relativo à investigação didática, que pode oferecer e que reúne três tipos de proposições: princípios, máximas e normas. Os princípios são oriundos de pesquisas empíricas; as máximas são oriundas da prática, não apresentam confirmação científica; as normas referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade, entre outros; eles não são teóricos nem práticos, mas, sim, normativos. Ocupam a essência do que o autor chama de saber dos professores. 2) O conhecimento de casos relativo ao conhecimento de eventos específicos, exemplos que auxiliam a compreensão da teoria. Podem ser de três tipos: protótipos – exemplificam os princípios teóricos; precedentes – expressam as máximas; e parábolas – expressam normas e valores. 3) O conhecimento estratégico, que diz respeito a como agir em situações contraditórias, nas quais princípios contradizem máximas e/ou normas

Diante disso, Shulman (1986) identifica sete categorias de conhecimento: o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento da psicologia da infância, o conhecimento do contexto institucional, o conhecimento dos fins educativos e outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar.

Nesse sentido, Shulman (1987) propõe o conhecimento de conteúdo; o conhecimento pedagógico geral, com referência especial para aqueles princípios amplos e de estratégia de direção e organização da sala de aula, que parece ultrapassar o assunto da matéria propriamente dita; o conhecimento curricular, com particular compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para os professores; o conhecimento pedagógico do conteúdo: aquele amálgama especial de conteúdo específico e pedagogia, ligado unicamente à função do professor, à sua forma de entendimento profissional; o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento do contexto educacional, envolvendo desde os trabalhos do grupo ou da sala de aula, a administração das escolas, as características gerais e culturais das comunidades; e o conhecimento dos fins educacionais, propostas e valores e sua filosofia e fundamentos históricos.

Dentre esses conhecimentos, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele dá forma ao conhecimento a ser ensinado, através da fusão do conteúdo e da pedagogia. Logo, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais provável que distingue o entendimento do professor daquele do especialista de conteúdo.

Para Shulman (1986) a separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um processo recente na área da educação que tem levado docentes

e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica do que a relação orgânica com o conhecimento de referência, que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal-entendidos dos alunos.

Ao considerarmos os estudos do Brasil, como confirmam Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), observamos que as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos: os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas. Os autores identificam que uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, deixando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

Entretanto, na década de 1990, trazendo novos aportes à formação de professores, presenciamos, seja pelo entendimento de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o "saber da experiência" (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), seja pela ênfase na relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1992a,1992b), ou ainda do *habitus profissional* como "gramática geradora de práticas" (PERRENOUD, 1993), que a fertilidade dessas propostas está, de um lado, na forte crítica à razão

instrumental e, de outro lado, na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional (DOMINICÉ, 1990).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de um certo modo complexificam a lógica conteudista, ao afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. Este texto contribuiu para a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*.

Outra referência no campo de discussão sobre o saber docente é a produção de Perrenoud (1993), que discute as características entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Para ele é possível diferenciar saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) das competências,[31] que podem vir a ser codificadas em saberes procedimentais, e os saberes e conhecimentos nesse contexto são representações (PERRENOUD, 1996).

É possível identificar que Perrenoud (1996) prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática, estratégico no trabalho do professor. Diante disso,

---

[31] Na visão de Perrenoud (1999), a noção de competência refere-se ao conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação, portanto não são representações, são outra coisa, existem no estado prático. Os esquemas são a estrutura da ação. Ele utiliza também o conceito de *habitus*, conforme Bourdieu, entendido como conjunto de esquemas de que dispõe um ator.

investigar e desenvolver as competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes, mas é necessária a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências. O processo nessa visão não é automático, e o domínio dos saberes não garante a competência. Cabe ao trabalho de pesquisa buscar melhor compreender como esse processo se realiza.

No âmbito das produções brasileiras, estudos sistematizando o mapeamento de teses e dissertações apontam-nos que, de 1990 a 1996, o tema identidade e profissionalização é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Segundo André et al. (1999), os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Conforme os autores afirmam, os aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional só aparecem nos últimos anos, e questões voltadas aos saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. Numa análise dos artigos de periódicos essas produções reúnem reflexões sobre a formação continuada, e o professor aparece como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ et al.,1999).

No contexto brasileiro, a última década registra também produções a fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas. Nesse grupo de pesquisas situamos Pimenta (2002b), que, em estudo com alunos de licenciatura, destacou a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse contexto, são

identificados três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor, desde quando aluno, com os professores significativos e outros, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades, num contexto contemporâneo, e c) *dos saberes pedagógicos,* aquele que envolve a produção do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. Pimenta (1999) salienta ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

A tipologia utilizada por Pimenta aproxima-se da apontada por Gauthier et al. (1998), que sugere os seguintes tipos de saberes profissionais: a) disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das ciências da educação, relacionado ao saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques; f) da ação pedagógica, que se refere ao saber experencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o/ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Além disso, Pimenta (2002b) identifica a construção dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Para Pimenta (2002b), a identidade do professor é construída por meio não só da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente, que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações, porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas.

Outro estudo nessa direção é o de Guimarães (2001), que investigou os saberes profissionais que os alunos de ensino superior veiculam, as práticas formativas que utilizam e a identidade profissional, que contribuem para que se desenvolvam esses saberes. A pesquisa demonstrou que a formação específica garante, em geral, segurança para a atuação dos futuros professores; que a formação didática, embora com razoável atualidade, provê pouco apoio para um desenvolvimento diferenciado entre a formação do cientista e a do professor. Guimarães (2001) concluiu que a constituição da profissão docente e o processo de profissionalização do professor não dependem só de saberes profissionais. Estes, contudo, fundamentam e justificam a profissão podem potencializar a resistência à desvalorização profissional e são necessários à construção de uma identidade profissional. Assim, articular a formação científica dos cursos e o desenvolvimento de saberes da profissão pode ser uma forma de dar significado a essa identificação, potencializando a melhoria da formação e da identidade profissional do professor.

Outra pesquisa no contexto da formação inicial, que discute a questão do saber docente na sua prática pedagógica e na relação do saber advindo da prática social,

é a desenvolvida por Caldeira (1995), que investigou os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal. Apostando nessa idéia (de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar), a autora procurou descrever e analisar a prática docente de uma professora do Ensino Fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. Ressalta a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores.

Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), com a preocupação de caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa, concluiu que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir para a formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

No contexto da Educação Física, Borges (1998) identificou que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar. Diante disso, propôs que pensar na valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de buscar maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática.

Diante do quadro desses estudos,[32] inferimos que há uma tendência em focalizar o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Apesar de essa produção de conhecimento sinalizar um aumento quantitativo e qualitativo em suas discussões, é preciso concordar com Therrien (1995), quando afirma que ainda se localizam estudos sobre a formação do professor nos quais persiste a dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.[33]

Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Pérez Gómez (1992) demonstra que o modelo de racionalidade técnica, pautado na crença de que basta conhecer os princípios e as técnicas científicas para garantir uma boa prática pedagógica, se contrapõe ao modelo da racionalidade prática. Afinal, a reflexão da prática docente está amparada por valores éticos, morais, sociais e culturais. Segundo Santos (1994), muitos elementos do saber docente são saberes sociais, os quais são utilizados na sala de aula. A sala de aula, desse modo,

---

[32] Referimo-nos aos estudos brasileiros citados nesta seção, dentre eles: Pimenta (2002b), Caldeira (1995), Guimarães (2001), Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) e Borges (1998).

[33] Para Therrien (1995, p. 3), "[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas".

não deve ser entendida apenas como local de ensino; ela é, também, um local de aprendizagem por parte do professor.

Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas sobre a prática educativa apontam que os conhecimentos que os professores em formação virão a ensinar acabam por ser uma combinação complexa de vários aspectos que compõem a cultura escolar, caracterizada por Chervel (1990) como um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a escola se encarrega de transmitir implícita ou explicitamente aos estudantes, como bagagem cultural e patrimônio comum para todos os cidadãos. Notadamente, o mesmo autor destaca o papel preponderante das disciplinas escolares como produtoras de uma lógica específica de sentido. Os futuros professores, portanto, vivem experiências educativas envolvidas no contexto da cultura escolar, ao longo de sua vida escolar, pessoal ou profissional, durante as quais adquirem crenças, teorias didádico-pedagógicas e esquemas de ação. Isso leva a crer que, quando os docentes aprendem, não tendem a fazê-lo somente em termos de conhecimentos científicos e acadêmicos, mas vinculam a aprendizagem de quando eram alunos ou professores em formação inicial.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário investir em pesquisas que partam da prática escolar, da compreensão dos saberes que os professores elaboram ao longo da vida pessoal e, principalmente, da análise do conhecimento para o ensino, componente fundamental da ação educativa, já que quem ensina, ensina conteúdos específicos a alguém.

Além disso, autores como Freire (1997), Therrien (1993), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Guimarães (2004) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de

saberes, rompendo assim com a perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos apenas, entendendo-o também como produtor, o que possibilita perceber os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor, mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno e com outros elementos que compõem seu trabalho.

Posto isso, entendemos que o acúmulo teórico aqui sistematizado gera uma base bastante fértil para analisar os saberes que os futuros professores têm construído/reconstruído em processo de Estágio Supervisionado, que é o objeto desta pesquisa. De um lado, as produções internacionais nos ajudam a estabelecer agrupamentos e diferentes classificações e tipologias. Nesse contexto, destacamos a produção de Tardif (2002) como síntese profícua para extrairmos contribuições em relação à concepção de saberes considerando uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, visto que seus critérios de delimitação demarcam uma concepção organizada num sentido mais amplo, uma vez que abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002). De outro lado, a produção brasileira contribui com análises cujo foco está no saber docente ligado à identidade do professor. Identificamo-nos com os estudos de Pimenta (2000a, 2002b), que sublinham a importância de se superar a fragmentação entre os diferentes saberes e oferecem possibilidades para se pensar na ressignificação de saberes na formação de professores.

SABERES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

CAPÍTULO IV

4 SABERES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

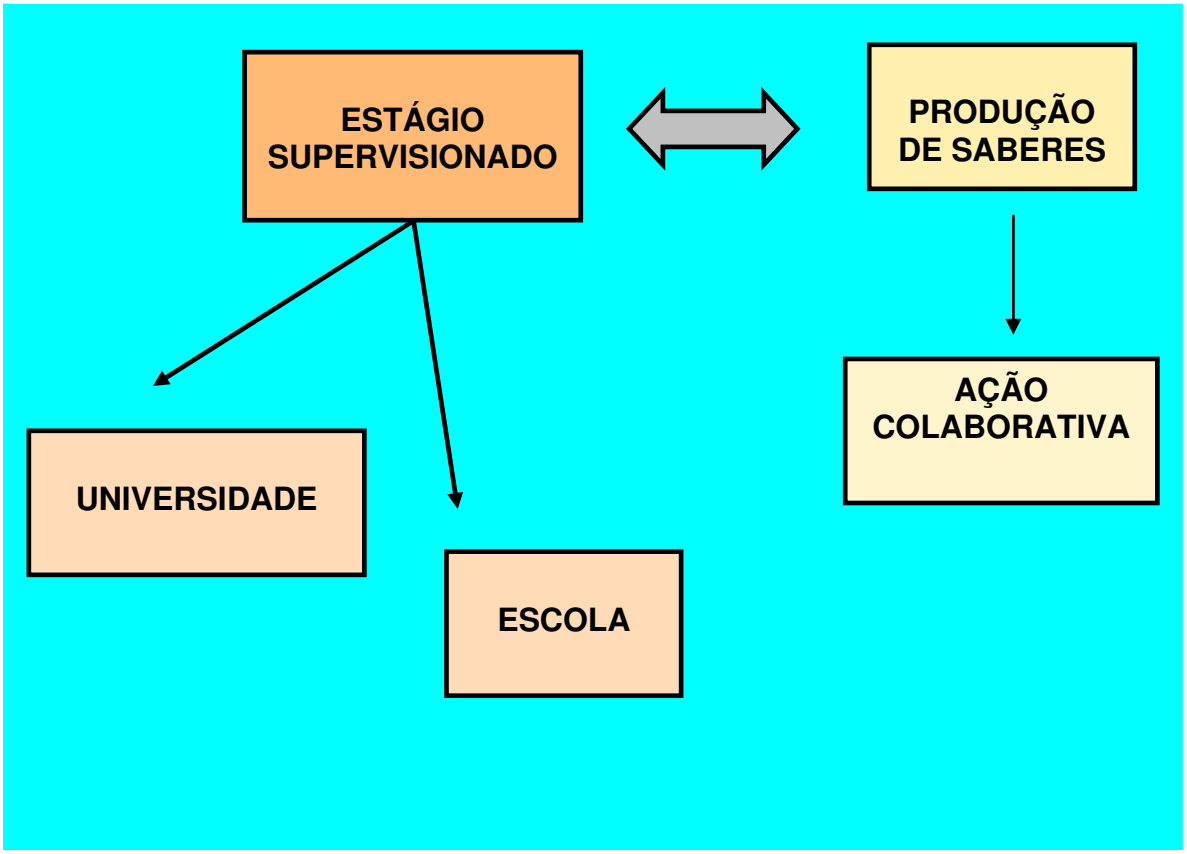

Figura 7 – Plano de visualização do Capítulo 4.

O objetivo desta seção é pesquisar a potencialidade do Estágio Supervisionado (que interage com a realidade da escola pública) em relação à mobilização de saberes da docência de futuros professores e apontar estratégias para a relação entre estágio, universidade e escola no contexto da formação inicial de professores.

As situações que alimentaram esse propósito representam uma rede de situações-limitantes que têm dificultado uma formação mais qualificada oferecida pela universidade e pela escola. Dentre essas dificuldades destacamos a articulação entre a universidade e as escolas-campo, e a necessidade de propostas de Estágio

Supervisionado que se configurem em prol da superação de práticas não institucionalizadas no âmbito escolar.

Não se pode ignorar que os conceitos de cooperação e partilha entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional. Segundo Giovanni (1998), tanto no Brasil como em outros países, a idéia de que as instituições devem colaborar entre si não é nova, mas é crescente no País a participação e o envolvimento dos professores em experiências dessa natureza. Entretanto, como constata Hayama (2008), há uma lacuna em relação à produção de estudos sobre o papel dos pares na formação de professores ou futuros professores.

O Estágio Supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária. Nesse contexto, podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos - estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola.

O conceito de colaboração, destacado neste trabalho, tem suporte nas teorias de estudos sociointeracionistas de Vygotsky em que as trocas interpessoais são elementos necessários para o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Vygotsky (1987, p. 17), “[...] a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”. Segundo o autor, a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessária para comunicar o conhecimento, as idéias do indivíduo, e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. O trabalho em colaboração com o outro, segundo essa teoria, enfatiza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é

“algo coletivo” porque transcende os limites dos indivíduos. Desse modo, a aprendizagem aconteceria através do compartilhamento de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito o seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interação oral ou escrita.

Nesse sentido, reportar a esse conceito na formação de professores deve-se ao fato de que estes, ao se formarem, formam também a escola e produzem a profissão docente (NÓVOA, 1991). Além disso, não se pode ignorar nesse contexto que os conceitos de cooperação entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional.

Em função dessa exigência, cabe questionar: Como a convivência com a escola pública durante o Estágio Supervisionado favorece que alunos de Licenciatura produzam saberes necessários à docência?

Diante desse questionamento, é válido pensar a escola como lócus da formação contínua, por considerarmos a necessidade de se superar uma concepção clássica sobre o tema, segundo a qual o papel da universidade corresponderia à produção de conhecimento, cabendo aos profissionais do Ensino Fundamental e Médio sua aplicação, socialização e transposição didática. Segundo Mizukami et al. (2002), é possível destacar que, contrariamente a essa concepção, pesquisas e reflexões apontam outra perspectiva, modelos de formação construídos a partir de visões distintas, representadas por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação de consenso entre os profissionais da educação: a) o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; b) todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; c) para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é

necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Desse modo, pensar na possibilidade de construção de parcerias universidade-escola implica, necessariamente, maior compreensão por parte dos profissionais tanto da escola quanto da instituição formadora, acerca de seu papel de agentes formadores, da mesma forma que requer compromisso ético e competência no desenvolvimento dessa tarefa a fim de que seja possível estabelecer novos parâmetros para a produção de práticas comprometidas com uma formação qualitativamente melhor para os professores (FRANÇA, 2006).

A observação da realidade pelos alunos estagiários pode contextualizar espaços para a formulação das primeiras questões que, em contato com a real condição das escolas, emergem ante a necessidade de analisar a experiência da atividade docente. O estágio como reflexão da práxis, como destacam Pimenta e Lima (2004), possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já têm experiência na atividade docente. Essas reflexões envolvendo professores da universidade e da escola e alunos-estagiários, quando apresentam a discussão de experiências, de suas possibilidades, do por que darem certo ou não, configuram o passo adiante da simples experiência. Nesse contexto, a mediação dos supervisores e das teorias tem papel importante (PIMENTA; LIMA, 2004).

Atentar para o papel do professor formador nesse cenário aponta-nos a necessidade de questionar: Quem forma o formador? Qual o papel do professor supervisor? Como esse professor integra os objetivos do estágio com a participação dos professores da escola nesse processo?

Como lembra França (2006), assumir a tarefa de orientação dos alunos estagiários (professor tutor), conforme indicações das diretrizes de formação dos professores, não é uma tarefa simples. É preciso ir muito além e delimitar com mais clareza que tarefas são esperadas desse profissional e em quais condições elas podem ser realizadas. Além disso, é uma questão que precisa ser aprofundada nas discussões sobre essa temática, pois compreende uma abrangência muito maior em relação à preparação prática dos futuros professores.

Por outro lado, quando se amplia essa análise numa esfera de questões mais gerais, não se pode ignorar a discussão a respeito de qual é o objetivo do estágio. Qual o compromisso das instituições formadoras com a escola? Como a observação do aluno estagiário supera o âmbito da denúncia e adentra o campo das possibilidades de superação das dificuldades surgidas no percurso? Qual concepção de educação está na base dos projetos das instituições formadoras?

Piconez (2008), com o intuito de contribuir para as reflexões sobre estágios curriculares, apresenta outras preocupações, que também precisam ser consideradas nesse contexto:

- O coletivo de alunos e professores precisa estar envolvido na formulação do projeto político-pedagógico dos cursos. É preciso questionar, nas discussões sobre estágio, a separação entre as disciplinas teóricas e as práticas.
- Os Estágios fazem parte dos currículos das Licenciaturas e devem ser repensados no âmbito delas. Em que medida os estágios contribuem para a realização do projeto pedagógico do curso? Qual o seu papel no processo da formação profissional?

- Os Estágios podem utilizar de forma interdisciplinar as três dimensões da Universidade: pesquisa, ensino e extensão?

De fato, é inegável que, na formação inicial, um projeto consistente de estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos (escola e universidade). É importante lembrar, como salienta Nunes (2001), que a formação contínua não deve ser entendida como complementação, suplência, espaço de correção das distorções e dos equívocos da prática pedagógica do professor; ela acaba tendo esse viés quando encontramos argumentos que justificam a relevância de se investir nessa formação tendo como perspectiva suprir deficiências científicas, pedagógicas, técnicas ou políticas do professor. Por conseguinte, como destaca Nunes (2001), a crítica à precariedade dos cursos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, do produto defeituoso por eles lançado no mundo de trabalho é utilizada primordial e recorrentemente para justificar o investimento na formação contínua de professores.

Além disso, como pondera Nóvoa (1991), não é possível ignorarmos que a formação de professores não se localiza somente nos cursos de formação inicial; localiza-se também na trajetória pessoal do professor. Portanto, a formação contínua não é redentora para o desenvolvimento profissional dos professores (envolvidos no processo de Estágio Supervisionado), e o Estágio Supervisionado, por sua vez, não é quem prioritariamente dará conta da construção de todos os saberes do exercício da docência, mas ele precisa constituir-se como parte dessa cadeia formativa presente na vida dos que optam pela docência, ao longo da trajetória profissional.

Diante disso, como o processo de Estágio Supervisionado pode favorecer a formação contínua no âmbito da escola?

Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente na escola. O debate e a reflexão sobre a experiência, à luz da teoria, orientados pelo professor supervisor, poderão projetar a construção de novos saberes, pois, como afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente é plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente dos saberes das disciplinas, dos currículos e saberes da experiência. A mediação entre esses saberes, articulando o contexto atual da sociedade e o da escola, por meio da teoria, não só permite construir perspectivas de melhorar a prática dos professores-alunos como possibilita o desenvolvimento profissional do professor.

Lima (2001) e Pimenta e Lima (2004), ao discutirem sobre a formação contínua no campo do estágio, destacam aspectos importantes dessa discussão, enfocando três eixos que precisam ser apropriados nesse momento para situar esta análise: a) *o conceitual:* o sentido da reflexão no estágio necessita considerar o diálogo entre pares, com base nos referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais; b) *o metodológico:* a reflexão no estágio tem como conteúdos, além dos aspectos referentes ao professor e a seus saberes, o estudo do sistema de ensino, de escolas, estruturas, organização do ensino, políticas educacionais e de narrativas sobre a história de vida dos professores-alunos; c) *o político*: os sistemas de ensino devem incluir, em suas políticas de formação contínua, as ações de desenvolvimento profissional e qualificação docente; as escolas sempre são o ponto de partida e chegada nos estágios e ações de formação contínua. Além desses

aspectos, acrescentamos o *epistemológico*, uma vez que é possível teorizar sobre a prática, que pode ser ressignificada a partir dessa teoria. Nesse caso, caberia, no aspecto *epistemológico*, a apropriação das teorias da educação, sobretudo nas relações de diálogo entre a teoria e a prática, e reelaboração de práticas de atuação no espaço escolar.

Nesse contexto, faz-se evidente a necessidade de recorrer à pesquisa como estratégia para que o estágio se configure como espaço para a articulação entre ensino e pesquisa, procedendo-se a análises dos processos desenvolvidos nesse projeto, desde a aceitação do estágio na escola, a concepção de estágio, o comprometimento dos envolvidos à vivência concreta na escola, incertezas, conflitos, alegrias e possibilidades.

Portanto, para se entender as características e qualidades do ofício de ensinar é preciso discutir o que se diz sobre ele ou o que se espera dele (CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Ao relacionar esse conceito ao contexto de estágio, cabe destacar que o aluno em formação inicial, ao vivenciar o processo de Estágio Supervisionado no âmbito das instituições escolares, pode ser um interlocutor no momento de pesquisar as vivências do professor da escola e de estudar as relações estabelecidas no encontro/confronto pelos professores da universidade.

A configuração dessas questões no processo de Estágio Supervisionado está ligada à compreensão do estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, o que possibilita trabalhar aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas do exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Sabemos que a

identidade do professor se constrói e reconstrói ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções em relação à profissão, que precisam ser claramente definidas e legitimadas pelo curso de formação inicial.

É possível avaliar que, quando o processo de estágio adentra o “chão da escola” e é mediado pela reflexão, pode apresentar possibilidades de promover troca de saberes entre o aluno-professor, o professor da escola e o professor da universidade. Nesse quadro, ao focalizar o desenvolvimento profissional do professor da escola, o aluno-estagiário poderá relacionar características da profissão, aproximando-se das demandas que ela impõe, bem como do entendimento da formação como uma aprendizagem constante, e, ao identificar as necessidades na atividade docente, poderá, por meio da pesquisa, levantar possibilidades, interesses, problemas e aspirações, formulando objetivos válidos para as necessidades identificadas. Como destacam Rodrigues e Esteves (1999), é válido lembrar que a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

O estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível que, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas de alicerce, como o sentido de profissão, o que significa ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor na escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas (PIMENTA; LIMA, 2004).

A necessidade aí evidenciada é de que os projetos de estágio nasçam da articulação entre escolas e universidades, tomando a realidade como objeto da reflexão, de modo que o professor da universidade oriente o processo de formação do estagiário com a colaboração dos pares envolvidos (professores e pedagogos), promovendo-se a formação contínua dos professores da escola e dos professores formadores.

Por outro lado, é necessário o desenvolvimento de projetos de formação profissional focando um processo de Estágio Supervisionado que supere um trabalho hierarquizado e solitário entre escola e universidade. Nesse contexto, o estágio pode contribuir para uma atitude questionadora e para a construção de saberes, na medida em que supere uma relação distanciada entre os estagiários, os professores universitários e os professores da Educação Básica. Assim, o Estágio Supervisionado, que caracteriza a formação colaborativa entre universidade e escola, é pautado em relações de co-participação, parceria e colaboração, num diálogo constante entre essas instituições.

Em síntese, as análises aqui empreendidas permitem identificar duas questões centrais quando nos remetemos aos processos de estágios e a suas possibilidades de promover oportunidades de ações colaborativas. A primeira é que, para que o estágio potencialize a construção de saberes não só dos professores-alunos como também dos demais professores, é necessário estar ancorado num projeto que promova a reflexão sobre a atividade docente não só no plano individual, mas também no coletivo, sendo essa reflexão amparada pela fundamentação teórica. A segunda é que o estágio, no âmbito de formação de professores, pode apontar aprendizagens significativas, desde que tenha como referência a escola nas suas

possibilidades e limitações, entretanto sem ignorar a troca de experiência e a participação de todos (pares da escola e universidade).

O que se coloca a partir dessas premissas é responder à questão: Quais saberes o futuro professor (re)constrói/produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola? Para tanto, daremos voz, no próximo capítulo, aos alunos estagiários do curso de Educação Física que participaram desta pesquisa, quando então discutiremos a potencialidade do estágio colaborativo nesse processo.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO V

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

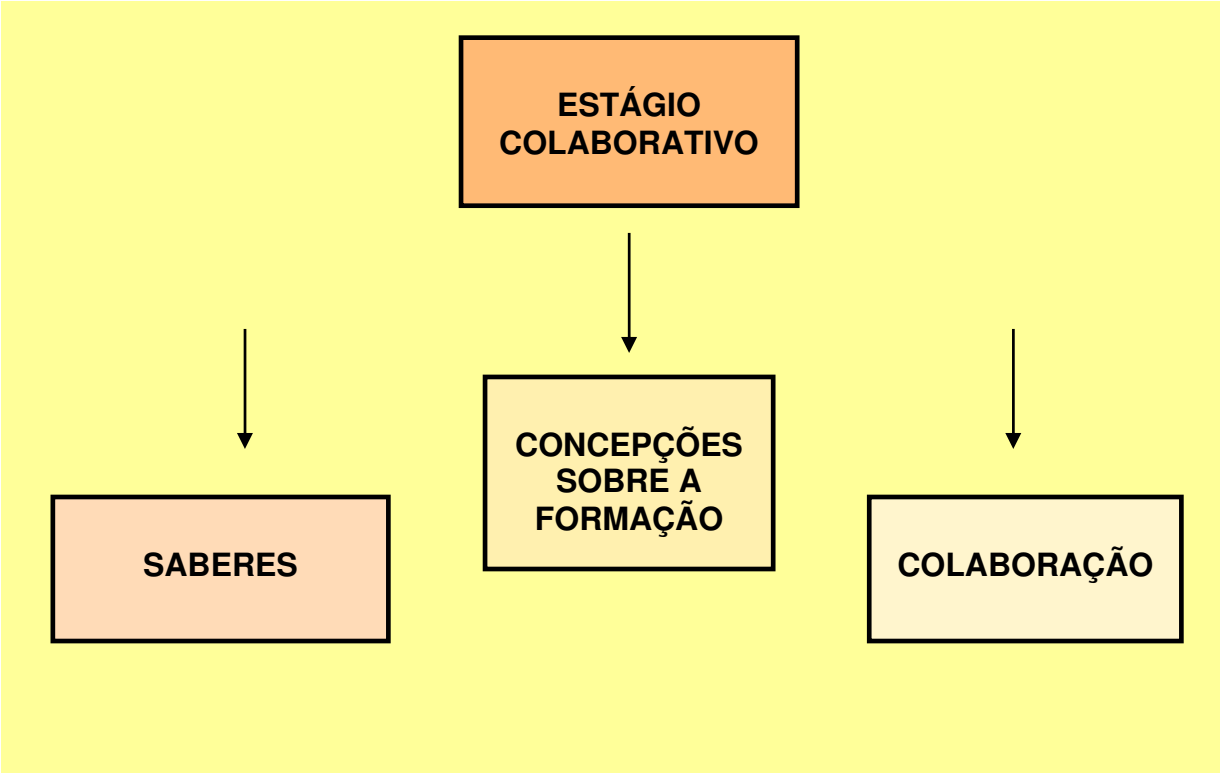

Figura 8 – Plano de visualização do Capítulo 5.

Nesta seção, a opção é envidar esforços para um diálogo mais detalhado com os dados empíricos. A tentativa não é estagnar no nível meramente descritivo ou narrativo, mas buscar interpretações articuladas e justificadas com a produção teórica sobre o assunto, porque, como ressaltam Ludke e André (1986), o esforço está na abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

O diálogo vai estabelecer-se entre a pesquisadora e as informações coletadas com os estagiários informantes e com aqueles que construíram sistematizações e são referências para dialogar com a situação investigada.

Trinta estudantes, 15 homens e 15 mulheres, do curso de Licenciatura Plena em Educação Física participaram da pesquisa. A idade variou de 20 a 39 anos. Esses futuros professores estavam inseridos num processo de formação destinado à atuação profissional na área escolar (Ensino Básico) e não escolar (academias, clubes, serviços de saúde, *personal trainer*, lazer, entre outras). Essa formação inicial foi organizada conforme as Diretrizes Nacionais baseadas na Resolução n.º 03/87,[34] que estabelecia 300 horas-aula[35] dedicadas ao Estágio Supervisionado,[36] num curso de no mínimo 2.800 horas.

Link 7 – Outras informações sobre a Instituição e sujeitos pesquisados no Capítulo 1, p. 32-47.

Apesar de todas as mudanças em relação ao papel social da Educação Física, concordamos com Borges (2005), quando afirma que todas as atividades profissionais exercidas na área da Educação Física constituem práticas de formação, de instrução e de informação mediadas por interações humanas, portanto, apresentam uma dimensão educativa no sentido amplo.

Libâneo (2002) caminha na mesma direção quando, ao responder à pergunta "O que é Pedagogia e quem é o pedagogo?", afirma que a educação ocorre em muitos lugares e não se refere apenas às práticas escolares, mas a várias outras práticas educativas. Por isso, o professor de Educação Física é um pedagogo *stricto sensu*

---

[34] Essa resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado. Para aprofundar o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais na área da Educação Física, consultar Taffarel e Lacks (2005) e Taffarel e Santos Júnior (2005). Sobre uma súmula acerca da formação profissional de Educação Física, cf. Andrade Filho e Figueiredo (2004).

[35] A Resolução CNE, n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, posterior à LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, redefiniu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, Graduação Plena, de formação de professores em nível superior, objetivando preparar de forma consistente os profissionais destinados ao magistério da Educação Básica. O reajuste das cargas horárias desses cursos deve considerar: integralização de no mínimo 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, no mínimo 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

[36] Para uma leitura atualizada sobre as normatizações legais, a formação de professores e o Estágio, consultar a produção de Ghedin, Almeida e Leite (2008).

— especialista, no sentido definido por Libâneo (2002, p. 69), [37] visto que "[...] o trabalho docente é um trabalho pedagógico porque é um trabalho intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente".

Nesse contexto, fazem-se necessários estudos específicos que destaquem análises sobre o exercício pedagógico na formação de professores de Educação Física, visto que há evidências em pesquisas na área da Educação Física de que essa formação consiste na apropriação de conhecimentos gerais (Biomecânica, Medicina Esportiva, Fisiologia) para aplicação, em seguida, nos estágios ou na prática (BORGES, 1998, 2002, 2005) por parte dos estudantes.

Diante das preocupações abordadas nesta pesquisa em relação à experiência de formação do projeto de Estágio do curso de Educação Física da UVV, nesta seção realçaremos respostas para a questão: Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola?

Quando é que começamos a ser professor? O Estágio é o primeiro momento em que podemos ser professor, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica.

A opção pelo projeto de Estágio do curso de Educação Física da UVV, foi intencional. Queríamos escolher um projeto formativo em que a categoria aqui estudada tivesse condições favoráveis de florescer. A realização do Estágio acontecendo com práticas coletivas e colaborativas tem evidenciado aspectos

[37] Libâneo (2002) ressalta que existem três tipos de pedagogos: pedagogo *lato sensu* (profissional de várias manifestações da prática educativa), pedagogo *stricto sensu* – especialista (que atua em escolas, empresas e outras instituições, com a contribuição das demais ciências da educação), pedagogo *stricto sensu* (professor de ensino público e privado que atua em todos os níveis e modalidades de ensino).

relevantes para a formação inicial de professores, tendo em vista o ensino escolar público e o trabalho institucionalizado entre a escola-campo e a universidade.

Nas próximas seções, discutiremos essas questões a partir dos dados da pesquisa de campo.

5. 1 O ESTÁGIO E A PRODUÇÃO DE SABERES QUE OS ESTAGIÁRIOS PROFESSORES ELABORAM SOBRE ESSE PROCESSO FORMATIVO

A análise dos dados mostrou que os estudantes estagiários concebem sua atividade docente no Estágio em uma perspectiva mais ampla, que envolve aspectos para além da mera transmissão de conhecimentos da disciplina, relacionando valores educacionais e de autonomia, nas situações de aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam que esse tipo de Estágio permite ao futuro professor captar a escola em movimento. O estagiário professor pode construir seus saberes pedagógicos desde o contexto acadêmico de sua formação inicial, enfrentar desafios, descobrir limites e possibilidades e pensar sobre o que faz na escola:

> Eu tive duas vivências completamente distintas: uma era a Educação Física como componente curricular do ensino infantil. No ensino fundamental, vivenciei uma outra forma da Educação Física, que tem um caráter de disciplina que tem pauta, nota, essas coisas. E as escolas? Como são escolas diferentes! As coisas diferentes acontecem tanto no aspecto da política dentro da escola, como fora. Os alunos também são diferentes, o contexto de cada local, de cada escola, as idades. Essa diferença me fez pensar (SUJEITO 2).

> Dos dois momentos de estágio que eu tive, o primeiro foi com o ensino infantil. Eu acho que foi um planejamento mais organizado; nós tínhamos duas aulas de Educação Física com a mesma turma e deu para fazer uma intervenção de qualidade. No Estágio III, comecei numa escola-pólo um pouco conturbada, onde eu e minha dupla de estágio ministramos aulas que não tinham continuidade (SUJEITO 10).

Confrontar as diferentes realidades da Escola de Educação Básica contribui para que ocorra uma integração formativa entre estagiário, instituição formadora e contexto educacional e para que ele perceba os sentidos da educação escolar nas suas múltiplas determinações, incluindo aprendizagens em relação à organização escolar, ao local em que a escola está situada, ao diagnóstico da escola, às crianças e à Educação Física escolar.

Para reinventar a Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental é imprescindível que o projeto de Estágio seja assumido no Projeto Político-Pedagógico da instituição, porque o estagiário não pode reduzir-se à condição de um visitante do ambiente escolar. Ele deve ser co-partícipe da discussão e da compreensão dos processos que envolvem escola-campo e a escola formadora. Vivenciar conflitos e desafios numa aproximação com a instituição escolar, com os contextos reais da profissão faz com que as escolas se tornem para o futuro professor, espaços de aprendizagem e não só de mera aplicação de conhecimentos. Os Sujeitos 10 e 13, por exemplo, enfrentam situações desafiantes na área da Educação Física escolar:

> Um grande problema que foi encontrado, principalmente na minha turma, foi a questão de a professora querer punir a criança tirando-a da aula de Educação Física. Isso para nós não foi uma coisa muito legal porque acabou ficando um clima chato entre nós, estagiários, e a professora. Mas as vivências, acho que todas foram válidas: as dificuldades, as alegrias, o conhecimento do que, de como é cada criança, de como lidar com cada criança, com as atitudes delas, trazer todo conhecimento do meio externo delas para dentro da sala, incluir esse conhecimento nas aulas. Eu acho que toda a vivência foi muito interessante (SUJEITO 13).

> Porque a professora de lá era da pedagogia do “rola bola”, ou seja, os alunos ficavam à vontade e faziam o que queriam. Se quisessem fazer Educação Física, bem, se não quisessem fazer também não fazia diferença. Depois nós chegamos com outra proposta para trabalhar, e eles, num primeiro momento e até hoje, têm uma certa resistência à nossa proposta de intervenção (SUJEITO 10).

O Estágio não pode tornar-se um projeto formativo encenado; é necessária a participação do futuro professor nas relações que se estabelecem dentro da escola, inclusive para instituir práticas inovadoras no ambiente escolar e para favorecer o enfrentamento de limites educativos, sem se render a eles.

A convivência com a escola pública, o contato regular entre estagiário e professores da unidade escolar, favoreceu a organização de novas formas de trabalho, mesmo diante de práticas consideradas tradicionais no contexto da Educação Física escolar. A tentativa de avançar na superação do “rola bola” citado pelo Sujeito 10, referindo-se a uma prática espontaneísta durante as aulas, ou de não reproduzir o ato de punir a criança, ao excluí-la das aulas de Educação Física por apresentar mau comportamento em outras disciplinas (Sujeito 13), evidenciam que os futuros professores atuaram em algumas situações pouco favoráveis em relação à possibilidade de definir com motivação as condições de ser e estar professor na escola pública. Entretanto, foi nessa relação que buscaram uma articulação para a construção de uma postura crítica diante das representações e ações que não tinham apoio na razão.

O confronto com as concepções e percepções dos envolvidos com a escola, especialmente com professores e alunos, definiu para os participantes da pesquisa que o modo de ser professor vai configurando-se e reelaborando-se de acordo com a multiplicidade de demandas postas pelas características dos alunos, do projeto do professor da unidade escolar e da própria escola.

A implicação do professor da unidade escolar no projeto de estágio possibilita criar espaços/tempos para que o futuro professor possa compreender mais profundamente os fundamentos do processo ensino-aprendizagem,

> A interação entre a professora da escola e nós, estagiários, possibilitou o atendimento das diferentes formas de aprendizagem do conteúdo capoeira para as crianças, auxiliando no seu desenvolvimento (Relatório de Estágio).
>
> Em algumas turmas, houve uma interação do professor regente com os estagiários. Isso contribuiu muito na construção da intervenção. Se não houvesse essa intervenção, reflexão, a observação, no primeiro momento (6.º período), com certeza não teria tido tanto sucesso a nossa intervenção lá na escola (SUJEITO 13).

Quando essa relação colaborativa não ocorreu, os estudantes manifestaram-se sobre a importância do professor da escola nesse processo formativo e sobre as dificuldades de conviverem com situações em que não contam com o apoio pedagógico desse profissional. Fica claro que um estágio colaborativo não pode reduzir-se apenas à participação do professor supervisor. Na medida em que a supervisão pedagógica se torna compartilhada, ela potencializa o diálogo com os atores da escola.

> Um ponto negativo que eu identifiquei é que uma das escolas-pólo de estágio esteve apoiando o professor com o estagiário e comprometendo-se com o estagiário a estar sempre ajudando. A outra escola não teve essa ação conjunta (SUJEITO 5).
>
> Os pontos negativos, em alguns momentos, é a gente ter a ausência da professora regente, visto que ela esteve de licença já várias vezes. Então acontecia que, quando a professora retornava, os alunos ficavam com uma rotina diferente, que dificultava o nosso momento de atuação (SUJEITO 16).
>
> A gente deve ressaltar também que a professora da escola chegou a nos falar que eles estavam fazendo um favor para a gente, nos deixando fazer estágio lá. Nós não falamos nada, mas eu acho que é uma falta de consideração com os alunos estagiários (R 12).

Um cenário dialógico entre professor supervisor, professor da escola, estagiários observadores e estagiários professores certamente é uma das vantagens das parcerias institucionalizadas, entre escola e universidade. Mas cabe perguntar como tem ocorrido a construção de saberes nesses espaços de colaboração. Se, no trabalho, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: saberes da formação

profissional, relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas; saberes disciplinares, oriundos das disciplinas específicas; saberes experienciais, oriundos da experiência profissional individual e da socialização do trabalho (TARDIF, 2002), quais saberes os estagiários participantes desta pesquisa mobilizaram durante esse processo formativo?

Os estagiários professores, quando perguntados sobre o que aprenderam em relação a ser professor e ao que vivenciaram no processo de estágio, apresentaram respostas com a seguinte característica: ***os saberes pedagógicos são construídos de modo processual,*** **em** ***processo de estágio colaborativo com a escola.*** É o que mostram os depoimentos a seguir:

> [...] então esses saberes pedagógicos que nós aprendemos aqui são construídos gradativamente no momento da intervenção, no momento do errar, do ressignificar aquilo que nós aplicamos e assim tomar uma postura profissional coerente com a nossa intervenção no futuro (R 8).
>
> No Estágio III foi outra realidade. Eu tive que pegar tudo aquilo que eu aprendi no I, que eu aprendi no II e tentar ressignificar para a realidade em que eu estava atuando, inclusive considerando a falta de apoio da escola. No Estágio II foi tudo muito tranqüilo, tudo que a gente fazia tinha continuidade, tinha reflexão e era um acúmulo positivo. No III eu tive que me respaldar desse acúmulo que eu já tinha dentro de mim para eu poder fazer (R 1).

Esse dado de pesquisa tem conexão direta com o que afirma a pesquisadora Britt-Mari Barth sobre o saber docente, visto que o concebe como evolutivo, cultural e contextualizado:

> [...] o saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base a acabar pelo teto. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada (BARTH, 1993, p.66-67).

Assim, o saber construído pelos informantes R 8 e R 13 e pelo Sujeito 12 modificaram-se a partir da experiência/vivência de cada pessoa. Ele é sempre provisório, é elaborado segundo o contexto e a interpretação que se fazem dos

acontecimentos, estando sempre em movimento e em constante transformação, numa relação de interação com o outro.

Por isso a aprendizagem em ambiente colaborativo favorece a estreita articulação entre o futuro professor/profissão/escola: "[...] uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam" (SÁ-CHAVES, 1996, p. 40). Em outras palavras, na análise desses depoimentos fica claro que o Estágio se aproxima do que afirma Imbernón (2002, p. 15) sobre a formação, pois cria "[...] espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem, para poder conviver com a mudança e a incerteza". Para lidar com o vivido, os estagiários recorrem a saberes didático-pedagógicos que são ressignificados nas práticas de intervenção escolares.

As práticas[38] construídas durante as disciplinas de Estágio também vão sendo atualizadas, e as experiências vão sendo significadas (ressignificadas) com as reflexões dos processos vivenciados. Esses momentos propiciaram a "[...] capacidade de o professor transformar o seu conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos" (SHULMAN, 1987, p.15). Foi construída uma sabedoria profissional a qual decorre da síntese entre o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina (conhecimento científico) e o conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos (conhecimento científico-pedagógico):

[38] Com base em Pimenta (1995) e Vázquez (1977), compreendemos que é uma atividade que se apóia em uma teoria, visando à mudança ou transformação dos indivíduos, da natureza e da sociedade.

> No início do processo, ficamos inseguros pelo fato de sermos homens e as crianças não estarem acostumadas com a presença masculina naquele contexto. Com isso, precisamos saber interagir com os alunos, tivemos necessidade de adequar a linguagem para o ensino dos conteúdos e precisamos explorar o universo simbólico nas atividades realizadas (Relatório de Estágio).
>
> Foi uma experiência positiva, mesmo diante de um começo difícil por falta de controle da turma e de planejamento adequado. Atuei sozinho no segundo bimestre. Percebi que, quando se tem um planejamento, fica mais difícil de complicar a aula. Os alunos já me respeitavam mais, aderiam mais as brincadeiras propostas. Sinto que saio dessa primeira experiência na área escolar com o conhecimento de como fazer para dar certo e alcançar os objetivos de ensino (Relatório de Estágio).
>
> Depois que a gente começou a ler textos e começamos a entender um pouco mais do processo de elaboração do plano de curso, do plano de aula, de intervenção, o estágio, principalmente pelos textos que nós lemos, pelas discussões depois das aulas, pelo portfólio que a gente fazia, pelo plano de curso, pelo plano de aula e, principalmente, pelas falas sobre avaliações, pela análise dos procedimentos metodológicos, acho que ajudou muito na construção desses saberes dos estagiários professores. Contribuiu durante esse processo por que a gente passou, nos três períodos de estágio, principalmente no meu caso, que vivenciei esse processo com uma mesma turma em todos os períodos (SUJEITO 17).

A idéia contida no depoimento do Sujeito 17 também ratifica o argumento encontrado nos trabalhos de Shulman (1986, 1987) em relação à implantação de um ensino, um saber especializado de alto nível, que dê ao professor a possibilidade de agir de maneira eficiente e plenamente consciente, assumindo a responsabilidade pelos seus atos.

O informante R 1, em seu depoimento, aponta que tem consciência dos processos vivenciados e das teorias em que se baseiam essas ações. É possível afirmar que a reflexão, orientada pelos conhecimentos científico-pedagógicos, permite reformular a prática com mais segurança. Esse movimento requer que toda transformação provenha de uma ação realizada com consciência.

> [...] se fôssemos entrar no estágio agora, a gente não entraria com a visão que nós tínhamos no início, que era simplesmente pôr em prática o que a gente aprendeu. Na verdade é outra coisa, envolve a instituição, envolve a realidade das crianças, a realidade da escola, então é muito interessante (R 1).

> É a gente tendo a teoria e a prática. Uma diferença dessa disciplina para nós, acadêmicos, é que é um processo de reflexão, um momento de interação com os professores. É uma interação com as crianças e com as questões ensino-aprendizagem da realidade (SUJEITO 9).

Como afirma Marcon (1998), a práxis, para ser transformadora, deve, pois, provir da própria conscientização, e, para continuar libertadora, deve servir de questionamento, de novo desafio para a consciência. Vázquez (1977) ressalta que em toda prática existe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, ou seja, entre os níveis de baixa e elevada consciência. Nesse sentido, há uma tomada de consciência pelo Sujeito 9 e do R 1 em relação ao reconhecimento de que o trabalho docente é produzido na interação social entre professor/aluno e entre professor/escola.

É no diálogo que o futuro professor constrói um sentido da experiência e usa de uma linguagem, fazendo escolhas de termos e recursos para comunicá-la aos demais.

> Consegui aprender a falar, transmitir o que a gente quer, sem às vezes ter que realizar a prática também de alguns movimentos; falar explicando o que desejamos sem ter que realizar o movimento, a tarefa (R 11).

A ação de ensinar movimentos (partes que compõem uma habilidade motora) sem necessariamente ter que executá-la está ligada a conhecimentos relacionados à área da Aprendizagem Motora.[39] O participante R 11, com sua linguagem específica, utilizou conceitos ligados aos estágios da Aprendizagem Motora, que nos ensinam que nem sempre é necessário demonstrar o movimento para o aprendiz, principalmente se estiver num estágio autônomo da aprendizagem (ou seja, a

[39] "A aprendizagem motora, como um campo de investigação, procura desenvolver um corpo de conhecimentos orientado à teoria, que possibilite descrever, explicar e prever acerca do processo de aquisição de habilidades motoras" (TANI; DANTAS; MANOEL, 2005, p. 109).

habilidade já se tornou habitual/automática, e o executante consegue perceber os erros e fazer os ajustes necessários).

Diante disso, faz sentido o que Tardif (2002, p. 196) afirma sobre a definição de saber:

> [...] pode se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o "lugar" do saber. Saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou ação), mas é também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.

Com base em Shulman (1986), é possível constatar que o Respondente 11 conseguiu construir um saber denominado pelo autor como saber didático da matéria, ou seja, o conhecimento que é objeto de ensino-aprendizagem e os procedimentos didáticos relativos, tais como as explicações, as demonstrações, os exemplos e contra-exemplos, as formas de explorar determinados conteúdos. Por outro lado, não localizamos na fala dos sujeitos da pesquisa preocupação com a representação do conhecimento que seus alunos faziam em relação a si próprios, nem menção ao desenvolvimento de estratégias que dessem suporte a essas representações (BORGES, 2002).

A partir do entendimento de que os saberes docentes são "[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2002, p. 60), identificamos a produção de saberes da experiência, tendo em vista a relação de interioridade, e a razão pela qual os futuros professores assumem essa tarefa de produção, uma vez que os saberes das experiências ou os saberes práticos são os desenvolvidos no exercício de sua profissão (TARDIF;

LESSARD; LAHAYE,1991). O depoimento a seguir destaca nesse contexto saberes profissionais.

> Eu aprendi como lidar com aquele público infantil com quem eu estava atuando naquele momento; aprendi a me comunicar melhor com o professor e os diretores de escolas como sujeito da escola, atuar dentro da escola, e isso me ajudou também a pensar melhor, a entender mais alguns contextos que estão dentro da escola, dentro dos livros que falam da Educação Física escolar, entre outras coisas (SUJEITO 15).

Apesar de assumirmos que há uma heterogeneidade evidente nesses saberes, porque são "[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam consigo as marcas do ser humano" (TARDIF, 2002, p. 260), inspirados nos argumentos de Fiorentini et al. (2002) vamos um pouco além, entendendo que o Sujeito 15 apresenta uma visão unitária da prática, o que constitui uma relação de práxis, ou seja, a unidade teoria e prática, visto que fornece uma visão sintética da prática, não isolando a Educação Física do seu sentido pedagógico amplo, que relaciona aspectos didáticos e relativos aos valores e ao desenvolvimento humano.

O Estágio também permitiu adensar questões em relação a como o futuro professor se reconhece na profissão docente.

> No primeiro momento, ninguém sabia se era aquilo que queria, se eu quero ser professor, como que é, com aquele monte de criancinhas, no segundo estágio, já deu uma melhorada, e, no terceiro, a gente já se sente mais confiante: é isso o que eu quero, e não é isso o que eu quero (R 4).
>
> O estágio para mim foi algo fundamental no decorrer do curso. O estágio foi direcionando realmente para que tipo de profissional você quer ser atuando na área escolar (SUJEITO 14).
>
> [...] a cada dia, a cada experiência que eu tive dentro da escola, desde o Estágio I, estou aprendendo ainda e estou podendo ensinar melhor. Eu acho que isso a cada dia vai melhorar, cada experiência por que você for passando vai tendo um retorno e pode melhorar lá na frente (R 7).

Diante do desafio de pensar a atividade docente, os futuros professores puderam criar uma postura profissional que valoriza a importância do caráter didático-

pedagógico. Saber ensinar é um conhecimento que ocupa um contexto privilegiado na aprendizagem docente.

> Na parte educacional e na parte pedagógica, foi muito importante, pois permitiu saber ensinar o conhecimento, interagir aluno-professor, professor-aluno, um aprendendo com o outro e desenvolvendo a parte pedagógica que tem a nossa profissão (SUJEITO 6).
>
> Para mim foi muito importante porque é nessa área que eu quero atuar, na área escolar. Eu vivenciei a parte de planejar as aulas, tive contato com os alunos, aprendi realmente o que é ser um professor de Educação Física e o mais importante que eu aprendi é que as crianças, os alunos, todos eles são diferentes (SUJEITO 5).
>
> O estágio despertou a docência em mim. Eu tenho um histórico na área, com a parte do treinamento desportivo. Mas eu descobri em mim essa parte do ser professor, do ensinar, de entender o aluno, de saber o que ele precisa (SUJEITO 6).

Nessa perspectiva, os Sujeitos 5 e 6 apontaram que o Estágio contribuiu para identificarem que "[...] saber e saber ensinar podem ser consideradas duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor" (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 137). Os participantes evidenciaram preocupação em entender o aluno, a produção de saberes ligados ao conhecimento do aluno e suas características bem como o conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1986).

Outro aspecto adquirido mediante a experiência durante o desenvolvimento das aulas de Estágio e a reflexão sobre a prática foi a construção de pensamentos e postura em relação à profissão docente e ao processo de aprender a ensinar.[40]

> Então, dentro do Estágio eu aprendi muito a questão de planejar, de como se trabalha na educação infantil, respeitando as crianças dentro da suas individualidades, dentro do seu processo maturacional. Então eu saio daqui como um futuro professor, bastante capacitado, porque o estágio me proporcionou isso dentro das nossas aulas, do nosso processo de reflexão (SUJEITO 14).

[40] Em relação à contribuição do Estágio Supervisionado para o processo de aprender a ensinar, Marcelo García (1998) também chega à mesma constatação em relação à formação de professores.

> Eu acho que, até mesmo pelo processo pelo qual passei no Estágio I, no Estágio II e no Estágio III, quando nós chegamos ao Estágio III eu me sentia mais preparado para ser professor em relação ao Estágio II. No Estágio I, mesmo com a observação, já havia a convicção: Nossa! Eu não vou conseguir ser professor. Com o tempo eu observei que, com o Estágio III, eu consegui ter mais autonomia (R 11).

Os nossos interlocutores também ressaltaram qualidades e características pessoais como parte da aprendizagem da docência. A interlocução entre todos os sujeitos envolvidos e o conhecimento que se gesta nas práticas formativas de um Estágio colaborativo dão importância a atitudes profissionais que se clarificam, como responsabilidade, capacidade de análise crítica nas relações humanas com alunos e no grupo de estágio na escola:

> O ponto positivo do Estágio foi a autonomia na hora que a gente interveio (R 11).
>
> Acho que na forma de ter responsabilidade, na forma de estar ministrando aula. Acho que esse foi um ponto em que cresci muito (R 11).
>
> Eu acho que no Estágio III a gente teve uma autonomia maior. Deu para a gente sentir ali o que é ser professor mesmo. Assim, houve as intervenções, o professor da escola estava ali com a gente, mas não interferia na sua aula; a gente tinha total autonomia, uma autoconfiança para dar a aula (R 4).
>
> Eu aprendi a me relacionar com os alunos, pois o processo de Estágio é um momento não só de dar aula, mas também de pensar nas relações interpessoais (SUJEITO 4).
>
> O positivo é que eu aprendi um processo de pesquisar, de saber procurar com os colegas e saber interagir com os professores (SUJEITO 9).
>
> Então, o que o Estágio fez de melhor para mim foi isso: essa questão da vivência, das relações humanas, de saber ser criticado, porque você precisa ser criticado também, para você crescer como ser humano e respeitar as outras pessoas também, as próprias críticas (SUJEITO 14).

As atitudes profissionais abrangem ações esperadas de um profissional competente em relação aos seus alunos, ao seu grupo de Estágio bem como aos professores e pares da escola (professor da escola, diretor, pedagoga). Os depoimentos que ouvimos evidenciam que os estagiários professores desenvolveram a responsabilidade em cumprir com empenho os compromissos; a capacidade de

análise crítica, pois reconheceram a importância da dimensão reflexiva no crescimento profissional e a capacidade de análise no sentido de se aperfeiçoar; as relações humanas com alunos e com o grupo de Estágio na escola, revelando um espírito de abertura e colaboração, desenvolvimento de autonomia e estabelecimento de uma relação de maturidade com todos esses atores.

Para além de proporcionar o aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais, a colaboração entre pares promove o desenvolvimento do trabalho autônomo dos professores e, no caso desta pesquisa, dos futuros professores. No âmbito de professores já "formados", os estudos de Santos (2000), em pesquisa sobre a resolução de problemas profissionais num ambiente colaborativo, apresentam como resultado o desenvolvimento da autonomia dos professores. A pesquisa de Sanches (1995), referindo-se à autonomia plena inerente ao trabalho coletivo de professores, aponta algumas características: reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas; autoconhecimento do modo pessoal de ensinar, competência crítica; experimentação de alternativas pedagógicas; realização das finalidades profissionais pessoais, entre outras.

Nos depoimentos dos estudantes, identificamos indicadores de competências de independência e interdependência, o que nos sugere uma preocupação da supervisão, qual seja:

> Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interpendência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefícios de todos os alunos (GARMSTON; LIPTON; KAISER, 2002, p. 26).

Mas que concepções os participantes desta pesquisa construíram em relação à aprendizagem da profissão no contexto de escola pública?

5.2 AS CONCEPÇÕES QUE OS ESTAGIÁRIOS JULGAM TER PRODUZIDO A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA ATIVIDADE DOCENTE REALIZADA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILA VELHA-ES

As concepções construídas pelos Sujeitos 2 e 4 evidenciam uma excessiva preocupação com a possibilidade de cometer erros nesse momento formativo, o que talvez garantisse alcançar acertos numa posição de profissional. Como as concepções se constituem num processo simultaneamente individual e social, essas idéias acabam revelando algumas contradições, presentes nos depoimentos dos participantes: a idéia de aprendizagem profissional com data para terminar.

Link 8 – Ver conceito de concepções na Introdução, p. 28.

> É grande a contribuição porque é o momento em que se pode errar. Então se pode ir à prática e avaliar como acontece. Nesse processo, tem-se o auxílio dos professores e é possível refletir sobre o que você está fazendo no Estágio, para futuramente poder atuar de uma forma mais qualificada (SUJEITO 4).

> É o momento em que você consegue conciliar a teoria com a prática. É onde você pode errar sem ter uma punição, como se você já fosse profissional. Você está no momento de aprendizagem, o momento de você conciliar a teoria com a prática, o primeiro momento para você ir aprimorando-se até se tornar profissional (SUJEITO 2).

Segundo Mizukami (2000), aprender a ensinar e aprender o trabalho docente são processos de longa duração, sem um ponto final estabelecido *a priori*. Hernandez (1998) explica que alguém aprende quando está em condições de transportar a uma nova situação o que conheceu em uma situação de formação de forma institucionalizada. Em outras palavras, a aprendizagem docente configura-se como um processo que se inicia antes mesmo da entrada na formação inicial e não tem um momento datado para terminar.

Se, por um lado, os depoentes conceberam o estágio na escola como um momento de aprendizagem, de associação entre teoria e prática, por outro, também manifestaram outra acepção do termo, quando solicitamos que dissessem o que apreenderam nesse processo:

> Estágio é o momento em que o aluno pretende estar colocando em prática os conteúdos que ele aprendeu na graduação (SUJEITO 3).
>
> Estágio, para mim, é o momento de estar colocando em prática tudo o que vimos durante a faculdade, numa situação real. Na faculdade, estudamos as disciplinas e temos o incentivo para poder estar colocando em prática o conteúdo, porém de uma forma muito hipotética (SUJEITO 4).
>
> Estágio é o momento de colocarmos em prática os conhecimentos que adquirimos durante a formação na faculdade, os conhecimentos teóricos. O Estágio é o momento de colocar em prática esse conhecimento que adquirimos durante o processo de formação (SUJEITO 7).

Em relação à concepção de Estágio como uma atividade instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1995), os dados da pesquisa com essa idéia, contrapõem-se ao que constata Tardif (2000) sobre a formação de professores, ao contestar a forma disciplinar e aplicacionista do conhecimento, segundo a qual os alunos primeiro assistem às aulas e somente depois aplicam, no Estágio, os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente. As manifestações a seguir mostram isso:

> Concordo com todos, principalmente com a idéia da junção da teoria com a prática. Tem até um texto que a professora Selma Pimenta coloca sobre a formação do professor reflexivo. Eu acho que é nesse momento que você vai refletir ali, saber o que irá fazer (R 4).
>
> Também concordo. O Estágio contribui na práxis pedagógica, na união da prática com a teoria (R 11).

Diante disso, é possível perceber um duplo movimento: os depoentes apontam a potencialidade do Estágio para unir teoria e prática e sinalizam uma distância da realidade escolar.

Sabemos que há fortes argumentos apresentados historicamente sobre a qualidade do Estágio Supervisionado da área de Educação Física,[41] que contribuem para a construção de um tipo de concepção conservadora, mas é preciso suspeitar de outro tipo de motivação nesse contexto. Trata-se da forma como o Estágio é conduzido em relação ao projeto dos professores formadores e às metodologias por eles empregada na orientação desse processo formativo. Alguns indícios dessa constatação evidenciam-se nas falas a seguir:

> No Estágio III, a professora lia no plano, olhava, anotava; no Estágio II, para mim, não houve a presença da professora (R 11).
>
> Com certeza, no Estágio II eu fiquei meio perdido. Já no terceiro Estágio III, já fiquei mais situado. O professor chegava, sentava, colocava o que tinha acontecido de bom e de ruim na hora em que eu estava atuando lá, com a turma, e dizia: Era melhor você ter feito dessa forma porque aquela forma não é boa. Assim o professor já estava mais em cima no Estágio III. No II, eu fiquei mais perdido (R 10).

De modo especial, um aliado contra esse *gap* existente entre o estagiário e a construção de uma concepção mais crítica sobre o próprio processo formativo do Estágio pode ser o professor orientador, uma vez que ele pode contribuir para uma prática de mediação com os alunos, em relação a problematizar e interagir com a produção e mobilização de saberes por esse futuro professor, de modo que não se constate o que Pacheco (1995, p. 195) inferiu em relação ao Estágio: "[...] um processo de conflitos no qual pode ser verificada a desintegração efetiva dos contextos de formação: escola e universidade".

Mas é preciso ressaltar um outro aspecto que outros depoimentos deixaram transparecer: a importância de considerar as crianças, em relação a um processo de estágio que dê continuidade à proposta de trabalho anteriormente iniciada. A esse

[41] Afirmam Pires et al. (1996, p. 226): "A ocupação deste espaço ainda baseia-se numa perspectiva de 'dação' temporária de aulas, sendo considerada muitas vezes como um simples (mas, às vezes, doloroso!) cumprimento de horas formais exigidas pela legislação". Para conferir reflexões nessa direção no debate sobre essas questões em periódicos da área da Educação Física, consultar, por exemplo: Faria Júnior (1982), Wiggers (1994), Guimarães (1995), Pires et al. (1996), Avance (1999).

respeito, é interessante a fala de um dos informantes, que evidencia a preocupação do estagiário com a criança como sujeito de direitos, alvo das reflexões, alguém que deveria ser considerado nesse processo:

> Nesse processo, parece mais que o estágio é bom para o aluno estagiário e não para o aluno que é aluno, que está sob a responsabilidade dos estagiários. Eu estou saindo com a minha dupla, mas já tem outra dupla que está observando, que já está entendendo o processo para passar a intervir nessa mesma turma (SUJEITO 3).
>
> Mas, em relação às crianças da escola, elas ficam um pouco jogadas nesse contexto, porque passam na mão de vários professores, e, de repente, esses professores não se dedicam ao máximo para estar dando um ensino de melhor qualidade para essas crianças. Um período passam com um estagiário professor; no outro período, passam com outro e elas não se dedicam ao máximo porque sabem que no próximo período vai entrar um outro professor dando aula ali também (R 9).

Os depoimentos do Sujeito 3 e de R 9 ensinam-nos uma lição importante sobre a relação entre o projeto de formação do futuro professor e o do aluno no que se refere às necessidades educacionais que interferem no contexto dos processos formativos de futuros professores, especialmente de consciência social e compromisso político com esses sujeitos.

Essas preocupações têm relação com o que é apontado por Moura (1996), ao discutir sobre o papel de ensino nas escolas e ao entender a educação escolar como situação-problema, cuja solução envolve partilha de diferentes saberes no contexto escolar. Nesse sentido, o pensamento do Sujeito 3 e de R 9 pode ser sintetizado nas palavras de Moura (1996, p. 32): “A atividade de ensino, assumida como núcleo da ação educativa, nos parece ter duas dimensões: a de formação do professor e a de formação do aluno”.

Assim, o Estágio colaborativo também precisa considerar a formação dos pares envolvidos, no sentido de implicar aspectos que possam interferir num processo de

aprendizagem docente que valorize ações pedagógicas de qualidade num ensino comprometido com a aprendizagem dos alunos da escola.

Além disso, como citamos anteriormente no Capítulo dois, constatamos que a pesquisa e a reflexão foram dispositivos importantes reconhecidos na produção de saberes e são outros fatores que os estudantes construíram como concepção nesse processo formativo. A pesquisa é referida como instrumento que está ligado a algumas competências que o estagiário professor demonstra ter desenvolvido: saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção.

> Eu acho que os saberes são adquiridos em cada detalhezinho assim, de tudo que eles falaram. Concordo, e até mesmo no momento de intervenção, de repente, você está numa turma que tem uma criança com uma deficiência. Então ali você já se desequilibra: o que eu vou fazer? Você já corre atrás daquele livro, vai estudar, como é que funciona. Isso já é um saber, é uma pesquisa, são saberes no geral (R 4).

Entretanto, é preciso analisar que os depoentes "estão em pesquisa,"[42] em outras palavras, estão familiarizados com esse contexto, mas "não fazem pesquisa,"[43] à exceção de um informante:

> Eu acho que eu sou uma das poucas pessoas que comecei a produzir dentro do ambiente acadêmico a partir do Estágio. Porque a partir desse momento eu comecei a pesquisar, coisa que eu praticamente não fazia antes. Porque a partir do momento em que assumi o compromisso com o Estágio, quando estava atuando com a turma do Estágio, foi um grande desafio para mim. Eu tive que começar a me virar, correr atrás de livro, ou seja, de atividade, de adaptar a atividade, e isso foi de grande valia para mim, porque eu acho que, se não tivesse o estágio naquele momento da faculdade na minha formação, de repente eu não estaria me formando daqui a uma semana. Não estaria fazendo parte da vida, a publicação de um artigo em revista. Eu acho que, de repente, nem estaria mais na faculdade hoje (SUJEITO 15).

---

[42] Essa denominação, segundo Beillerot (2001), refere-se à pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades que encontra em sua vida pessoal ou social.

[43] Beillerot (2001, p. 73) afirma que "[...] implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo 'fazer' impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las".

“Fazer pesquisa”, de acordo com a análise de Ludke (2001) sobre o sentido dessa expressão, exige maior responsabilidade por parte do envolvido, principalmente na consolidação do ser pesquisador. É preciso distinguir pesquisa de reflexão. Reflexão não é sinônimo de pesquisa. Pesquisa é construção de conhecimento, a qual parte de um problema de estudo, de recursos teóricos. Portanto, pesquisa abrange mais do que a reflexão. Mas, por meio da reflexão, é possível construir práticas colaborativas; é possível unir teoria e prática, mediar a realidade e a ação do sujeito; é possível fazer ao mesmo tempo crítica dialética e inovadora (FURTER, 1987). Portanto,

> [...] um estudo do professor – ou do futuro professor – pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática (FIORENTINI, 2004, p. 249).

O catalizador da pesquisa é o pesquisador, e, para que o estagiário professor possa alcançar essas novas compreensões sobre a prática, é necessário que as iniciativas de pesquisa não se restrinjam apenas às disciplinas ligadas à Conclusão de Trabalho de Curso. Como afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008), a experiência do estágio favorece uma convivência acadêmica que permite aos professores ajudarem os estagiários a compreender e vivenciar três elementos: a prática docente nas escolas, a ressignificação dessa prática (mediante o exercício da reflexão) e a pesquisa.

Outra concepção implícita nos depoimentos relaciona-se à posição crítica de os sujeitos fundamentarem sua atividade docente, de não improvisarem suas práticas, considerando os conhecimentos científico-pedagógicos. Essa foi a conclusão a que chegaram, inclusive os alunos que tinham experiência anterior na área. Os

depoimentos a seguir, apontam que não há uma recusa aos saberes disciplinares, principalmente da área de Didática:

> Em relação ao aspecto positivo, eu acho que ensinou a gente a se organizar. Eu já tenho experiência anterior com o ensino, mas muitos não tinham. Na hora de fazer um planejamento, de pensar nos objetivos, me ajudou a não chegar e cair de pára-quedas e dar uma aula improvisada. Eu acho que esse é um ponto positivo muito interessante (R 1).
>
> No meu caso, eu acho que quando o aluno entra aqui, desde o 1.º período, mas, especificamente falando, a partir do 4.º período, quando tive a matéria de Didática. Aí que começaram realmente esses saberes. Eu falei: "Eu preciso disso aqui, isso aqui é importante para quem vai atuar na área escolar." Do 1.º até o 4.º, eu recorri àquelas outras matérias, à questão da Fisiologia, da Anatomia, para você entender o processo biológico da criança, da Biomecânica, do que pode do que não pode. Então, foi a partir do 4.º período que eu fui despertar para esses saberes pedagógicos (SUJEITO 14).
>
> Os pontos positivos foram: conseguir conciliar teoria e prática em relação ao cotidiano da escola, da turma; conciliar essa relação com a disciplina de Didática, de Pensamento Pedagógico. Essas coisas, a gente conseguiu conciliar no processo. E os pontos negativos: às vezes aconteciam alguns problemas na turma, que a gente não conseguia resolver naquele momento. Aí gerava aquela pane: "Ah, como eu vou fazer isso? Ah! Como vou resolver aquilo?" Porém a gente conseguia, através da teoria, da reflexão com os professores de estágio, resolver da melhor forma, para tentar melhorar e não acontecerem os mesmos erros posteriormente (SUJEITO 2).

O Sujeito 14 chama a atenção para uma questão que está sendo alvo de pesquisa no contexto da discussão acadêmica sobre saber escolar e saberes docentes. Toledo (2008), a esse respeito, tem analisado aspectos teóricos que marcam a Didática como uma das dimensões da realidade escolar nos processos de ação pedagógica e, mais especificamente, no exercício do ensinar, em questões que envolvem as discussões sobre as metodologias das disciplinas escolares.

A autora, a partir de estudos que consideram as experiências de estudos e pesquisas que se desenvolveram no campo da disciplina de História, afirma que é significativo acompanhar a produção em pesquisas sobre as disciplinas escolares e as que se vêm desenvolvendo no campo educacional sobre a escola, uma vez que,

nesse contexto, a Didática pode encontrar um universo comum de discussão com as metodologias específicas de ensino, apesar das dificuldades que cercam o estudo da escola.

O informante R 13 e o Sujeito 2 ressaltam a unidade teoria e prática e a importância da teoria no sentido de iluminar e questionar as práticas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Também relatam saberes docentes que são, segundo Tardif (2002), produzidos durante a formação inicial, tais como planejamento, organização e elaboração cognitiva. Os depoimentos destacam a contribuição do Estágio e de outras disciplinas para a produção de saberes. Na seção a seguir, analisamos o aspecto da colaboração nesse contexto e como favorece a formação de futuros professores.

5.3 O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO E O ASPECTO DA COLABORAÇÃO ENTRE SUPERVISOR, ALUNO E PROFESSOR DA ESCOLA

A colaboração é encarada como ponte fundamental entre o desenvolvimento das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores.

> Um conjunto de críticas à colaboração e à colegialidade refere-se ao seu significado, pois são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas. Contudo, na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração [...]. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula (HARGREAVES, 1998, p. 211).

A respeito desses conceitos entre os professores, Shulman (1999) considera que são importantes para a melhoria do moral e da satisfação desses profissionais e, também, absolutamente necessários para assegurar que os docentes possam

beneficiar-se com as suas experiências e continuem a crescer ao longo da carreira profissional.

Os nossos entrevistados parecem valorizar a supervisão pedagógica, principalmente por favorecer a construção de saberes.

> Temos o auxílio do professor orientando-nos sobre nossa atuação, sobre alguns erros, sobre os acertos, e ele contribui na condição, no aspecto que é o momento que a gente vivencia: do campo teórico para poder entrar no campo prático (SUJEITO 7).
>
> Eu aprendi muita coisa. Ainda mais porque eu estudei esses três períodos de estágio na mesma turma (na mesma escola-pólo). Eu vi a diferença nas crianças, a evolução das crianças durante esse processo, e, principalmente, a alegria de esperar a hora de estar ali como professora. Eu vi o quanto eu evoluí, principalmente com a ajuda dos professores, que estavam ali falando com a gente o que tínhamos que fazer, o que poderia fazer para solucionar o problema que a gente viu ali (SUJEITO 17).

O diálogo compartilhado entre professor e estagiários, como afirma Nóvoa (1992a), é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, porque as redes coletivas de trabalho constituem um fator decisivo para afirmação de valores próprios da profissão docente. Sobre limitações que ocorrem nessa rede comunicativa, algumas dificuldades evidenciadas pelos depoentes da pesquisa foram o excesso de atividades acadêmicas paralelas ao desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado, entre elas a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

> No estágio III, nos Estágio I e II a gente conseguiu ter todos os argumentos, ter todas as discussões. Só que, quando chegou no Estágio III, a gente tinha muitas coisas para fazer, da instituição, coisas fora da instituição, os compromissos com a instituição e os compromissos pessoais, que acabavam comprometendo a nossa intervenção (R 7).
>
> Alguém mencionou sobre acúmulo de tarefas. Pelo menos eu me senti assim, acho que no momento da Monografia e também no Estágio III. Uma sugestão seria que as disciplinas Estágio e a Monografia fossem somente num único período. Eu sei que teria que aumentar a carga horária de outros períodos, mas é muito acúmulo de tarefas, é revisar a monografia, é revisar plano de aula, são várias tarefas. Eu sei que, quando chegar no mercado de trabalho, a gente vai ter que se dar, só que você tem muitas coisas, tem

> Estágio Extracurriculares. Então são muitas coisas, você acaba não focando numa só e deixando uma a desejar (R 2).

Uma alternativa para essas dificuldades é pensar práticas interdisciplinares entre o Estágio e outras disciplinas do curso de formação de professores. Um exemplo disso é a proposta de Ghedin, Almeida e Leite (2008), de desenvolver o Estágio por meio de um processo de pesquisa orientado e articulado interdisciplinarmente.

Identificamos que outro entrave no contexto do processo de Estágio ocorre quando o contrato colaborativo não é cumprido por algumas das partes, por exemplo, pelo professor da escola ou pela equipe pedagógica da escola-campo

> Outro ponto é que nós nos sentimos totalmente intrusos na instituição escolar, no Estágio III (Ensino Fundamental). Não houve interação nenhuma entre a escola e a gente. Então nós estávamos pensando e nos organizando para uma ação, e a escola estava totalmente aleatória, fora do que a gente estava fazendo. Então isso dificultou um pouco o nosso trabalho, porque a gente não conseguiu ter uma ação conjunta com a escola e, em função das crianças, nós ficamos falando uma linguagem e a escola outra, e as crianças no meio desse tiroteio. Isso foi meio desgastante: a relação entre a escola e os estagiários nessa escola em particular em que eu atuei. Só no estágio III, nos outros não (R 1).
>
> No Estágio II, eu não percebi isso porque nós não precisamos, mas houve um pouco. No estágio III (na outra escola-pólo do Estágio III), a escola depositou confiança em nós. Por exemplo, nós precisamos trazer os alunos para fazer aula aqui na universidade. Eles não colocaram nenhum impedimento, nem se a gente precisasse ir sozinho. Eu acho que a escola viu a gente como profissional (R 11).

Os problemas relacionados à ausência da participação do professor da escola-campo e de membros dessa instituição talvez estejam ligados à necessidade de a instituição formadora estabelecer projetos de formação contínua com os pares em relação ao Estágio. Não há indícios disso nem nos depoimentos dos estudantes, nem no projeto de Estágio da instituição pesquisada. É necessário compartilhar de forma institucional o referencial teórico para essa intervenção. Como sugere Oliveira-Formosinho (2002a, 2002c), o currículo da supervisão precisa ser partilhado entre

supervisores da universidade e professores da escola. Isso não deve ocorrer no plano individual, mas no âmbito de práticas coletivas e de diálogo entre universidade e escola.

Outra questão que percebemos nesse contexto, foi o silêncio em relação à participação dos estudantes nos conselhos de classe das escolas-campo bem como uma referência tímida à dimensão organizacional[44] da escola nos pronunciamentos sobre o que aprenderam a respeito de ser professor no âmbito do Estágio Supervisionado na escola pública. Essa preocupação justifica-se pelo seguinte motivo:

> No conselho de classe, os participantes possuem oportunidades de levantar hipóteses, posicionando-se, negociando e estabelecendo conclusões. Esse espaço facilita que se percebam como parte de um processo dinâmico de construção coletiva, onde é enfatizado o pensar coletivamente (GUERRA, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a problematização sobre a gestão escolar e sobre as situações de trabalho coletivo na escola necessita ser considerada como ponto de discussão na escuta e nas aprendizagens sobre a escola, tomando-a como ambiente educativo para o trabalho e para a formação do professor, de modo que se ampliem as possibilidades para que o estágio cumpra sua função formativa e para que o futuro professor, mais do que estagiários, se torne co-participante da vida da escola.

> Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento, tanto explícita com implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento. Além do mais, durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares (MARCELO GARCÍA, 2005, p.103).

---

[44] Em relação à definição dos projetos de Estágio, Pimenta e Lima (2004, p. 222) abordam que poderão abranger as seguintes dimensões: pedagógica (currículo, alunos, práticas pedagógicas, avaliação, sala de aula, metodologias...); organizacional (questões administrativas, financeiras, relações com órgãos dos sistemas de ensino, projeto político-pedagógico, órgãos de gestão, entre outros); profissional (formação contínua, postura do professor, por exemplo); social (comunidade, cidade, órgãos de governo e de poder social e outros).

Segundo Tracy (2002), uma colaboração ideal é aquela que possibilita um envolvimento recíproco no trabalho, de forma que todos os membros se direcionem para atingir seus objetivos, assim como os dos outros pares desse conjunto. A esse respeito, os informantes destacaram com entusiasmo que a partilha entre o professor da escola e os estagiários resulta em uma relação explícita de troca e diálogo:

> Quero falar sobre outro ponto positivo em relação à professora regente. A gente tinha uma comunicação muito boa nos Estágios II e III, principalmente no Estágio III, porque no Estágio II a professora se ausentou. Depois mudou de professora e demorou até a gente se adequar. Mas, no Estágio III, tínhamos um trânsito livre para estar conversando com a professora. Se houvesse algum problema, então nós três nos reuníamos para conversar sobre o que iríamos fazer, uma intervenção dentro da sala de aula, uma intervenção fora da sala de aula com a gente (R 11).
>
> Em todos os estágios a professora foi sempre maravilhosa. Com todas as professoras regentes em tudo o que a gente precisasse elas sempre ajudavam e se a gente precisasse de algum apoio dentro de sala, elas ajudavam, no Estágio II e III (R 3).
>
> Como fazer? Como planejar? Qual o conteúdo a ser aplicado para a faixa etária escolhida? Como impor limites e regras? Como lidar com a professora regente e com a escola? Tudo isso pude vivenciar, e, para a resolução dessas dúvidas, tivemos a ajuda do professor supervisor para nos orientar no que e no como fazer, apontando erros, ajudando-nos a solucionar. Estudos foram realizados sobre a Educação Física na Educação Infantil, para servir de subsídios na elaboração do plano de ensino; vários textos, artigos e livros foram lidos para essa concretização, e era durante as reflexões feitas após as aulas que tirávamos nossas dúvidas, ouvíamos a opinião dos estagiários do 6.º período e as falas dos professores orientadores (Relatório de Estágio).

Em meio aos desafios do Estágio colaborativo, foi possível aos estagiários construir saberes sobre suas limitações; conhecer sua forma de se relacionar com os alunos, com o próprio conhecimento e com os pares da escola

> Esse período de Estágio III trouxe-nos grande aprendizado. Pudemos observar e realizar atividades direcionadas para cada dificuldade encontrada e trocar com a professora orientadora problemas encontrados e dificuldades para a construção das aulas. Passamos por momentos difíceis, como a não-compreensão da professora regente, que por várias vezes agiu de maneira rude e grosseira, mais um problema que nos levou a muitas reflexões sobre lidar em grupo e com pessoas de diferentes culturas e pensamentos (Relatório de Estágio).

Diante desse depoimento, é oportuno lembrar o que afirma Charlot (2000, p. 61): “[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”.

A partir desses resultados, podemos analisar que o contrato de formação entre universidade e escola propiciou aos estagiários a adoção de atitudes mais favoráveis a uma construção ativa da profissão. A ação colaborativa do professor supervisor com os pares da escola contribuiu para uma compreensão mais ampla e aprofundada da completude entre teoria e prática e do ensino e construção de saberes profissionais.

A exemplo de Oliveira-Formosinho (2002a, p. 139), afirmamos que, de fato, os processos de interação mútua entre estagiários, professores e pares da escola requerem um ambiente dinâmico de contextos de aprendizagem, diálogo, e uma caracterização clara do que é a prática de iniciação na profissão e de formação colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendemos esforços neste trabalho para analisar uma experiência de estágio que ocorreu por meio de parceria entre universidade e escola, experiência que utilizou a reflexão e aspectos de colaboração nas suas práticas formativas como estratégia metodológica.

Indagamos neste estudo: Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola? Como o Estágio, entendido numa perspectiva dialética, contribui para a elaboração de saberes pedagógicos? Como a convivência com a escola pública, durante o Estágio Supervisionado, permite que alunos de Licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação?

Esse questionamento apresentou-se para nós no exercício da atividade de professora supervisora, atuando nesse processo de Estágio, e de estudante do tema. Entendemos que é necessário investigar as boas práticas que ocorrem nos estágios, ampliando as suas potencialidades à luz das teorias.

A delimitação do estudo ao tema Estágio ocorreu, por compreendermos que esse é um rico momento para começar a aprendizagem da profissão e para exercitar o diálogo coletivo sobre a práxis entre os pares da universidade e da escola.

Para que pudéssemos responder às questões desta pesquisa, consideramos como concepções fundantes: a noção de práxis como atividade teórico-prática (VÁZQUEZ, 1977; PIMENTA, 1995); o conceito de saberes docentes, numa concepção organizada num sentido mais amplo, uma vez que abrange os conhecimentos, as

competências, as habilidades e as atitudes (TARDIF, 2002), e na perspectiva de oferecer possibilidades para se ressignificar esses saberes na formação de professores (PIMENTA, 2000a, 2002b); e o Estágio, compreendido como uma atividade teórica que permite conhecer a prática (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Com base nesse quadro teórico, foi possível construir a concepção de Estágio como prática dialética e colaborativa, que definimos como um processo que implica uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e que pode ocorrer num movimento dialético, de superação, construção e recriação coletiva da práxis do futuro professor, como um componente teórico e prático.

A tese que inscrevemos nesta investigação consiste na idéia de que, no Estágio Supervisionado, compreendido de modo dialético e colaborativo, há construção de concepções sobre a melhoria da formação e produção de saberes. O Estágio, nessa perspectiva, tem valor formativo e pode ajudar no desenvolvimento do pensar autônomo e sistemático em relação à aprendizagem do trabalho docente e ao que se faz e aprende durante esse processo na escola.

O caminho metodológico pelo qual optamos fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986) e apresentou semelhanças com os procedimentos pautados no estudo de caso etnográfico, uma vez que focalizamos, numa unidade com limites bem definidos, uma experiência de Estágio Supervisionado, realizada por meio de parceria entre universidade e escola, com o propósito de oferecer referenciais teórico-práticos capazes de contribuir para a superação dos limites postos pela racionalidade técnica. Outra característica é que a pesquisadora, em função de ser professora na instituição pesquisada, tinha

contato direto com as situações investigadas, o que possibilitou captar significados, analisar interações, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto (ANDRÉ, 2005).

Essa opção metodológica contribuiu para interpretar e explicar os dados, não desconsiderando os elementos externos à sua situação particular. Identificamos que, nesse projeto de Estágio, o objeto de estudo se manifestava com condições favoráveis e delimitamos a seleção dos sujeitos da pesquisa ao grupo de estagiários, em função de exercerem a atividade docente num processo diferenciado voltado para a formação de professores. A opção pela entrevista individual e pelo grupo focal foram estratégias que ajudaram no processo de triangulação de dados e que aglutinaram informações passíveis de análise no contexto individual e coletivo.

Para tanto, consideramos um quadro de referências teóricas preocupado com a teoria crítica, que tem contribuído para esclarecer os problemas relacionados à prática pedagógica, as concepções ligadas à discussão sobre os saberes docentes e a formação inicial, especialmente no que tange ao estágio e à docência.

Para captarmos indícios da produção de saberes e concepções no Estágio como prática dialética e colaborativa, partimos para o diálogo, na primeira parte da tese, sobre a concepção de estágio e as possibilidades formativas nesse contexto, buscamos as interpretações dos pesquisadores presentes nos estudos sobre a formação de professores para que pudessem também ampliar a nossa compreensão sobre o assunto em tela. Também compuseram essa discussão as análises acerca dos estudos específicos a respeito do saber docente e das reflexões sobre as quais se tem debruçado, bem como o papel desse tema no campo dos estágios, especialmente considerando o aspecto da colaboração entre universidade e escola.

Para sistematizarmos os resultados e conclusões que ora apresentamos, foi produzida, a partir da análise de conteúdo, a interpretação dos dados, com base em quatro eixos de análise: (1) as possibilidades para um estágio que fortaleça a identidade profissional e propicie a reflexão da prática docente; (2) as concepções que os estagiários julgam ter produzido a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas de Vila Velha-ES; (3) o processo de realização de estágio e o aspecto da colaboração entre supervisor, aluno e professor da escola; e (4) o estágio e a produção de saberes que os estagiários-professores elaboram sobre esse processo formativo. Esses aspectos emergiram, a partir de uma possível leitura sobre os dados, com a qual compartilhamos a síntese a seguir:

Uma das conclusões deste estudo é que o Estágio, entendido como prática dialética, contribui para a produção de saberes pedagógicos na medida em que assume que a reflexão que conduz esse processo não garante mudanças, mas pode contribuir para isso, quando é estabelecida no plano coletivo, extrapolando o limite da escola e desenvolvendo o agir comunicativo entre pares da universidade e da escola.

A análise dos depoimentos dos participantes desta pesquisa ajudam-nos a afirmar que a utilização dessa estratégia metodológica permite confrontar as diferentes realidades da escola básica e enfrentar situações que estão enraizadas em práticas conservadoras em relação ao ensino da Educação Física no ambiente escolar.

O estudo evidenciou que a reflexão partilhada entre pares da universidade e da escola contribui para a aprendizagem da docência e que o supervisor de estágio assume um papel importante nesse contexto, uma vez que lhe cabe o papel de mediar a reflexão coletiva entre estagiários professores, estagiários observadores,

professores da escola e professores supervisores e promover um trabalho de abertura de diálogo com a escola.

Por isso, o nível da reflexão é uma variável que necessita ser pensada nos procedimentos de supervisão e desenvolvimento de uma consciência-práxis, bem como ante o desafio da separação entre teoria e prática. Isto é, o futuro professor, como autor ou co-autor das práticas pedagógicas no processo formativo de estágio, vivencia modos de ser professor, mas, para vencer e compreender os desafios da aprendizagem docente, é necessário o suporte de um processo de reflexibilidade que medeie a significação e a ressignificação da atividade docente.

O ambiente de colaboração e busca da superação de práticas conservadoras no ensino escolar pode ancorar a produção de saberes pedagógicos, principalmente em relação aos processos de planejamento de ensino e de atitudes comunicativas entre pares, no sentido de transpor situações-problema e dilemas por meios das reflexões coletivas. O estudo evidenciou também que a interlocução com os pares e a proposta de Estágio favoreceram o desenvolvimento de competências de independência e interdependência e de atitudes profissionais, tais como responsabilidade em cumprir com empenho os compromissos, capacidade de análise crítica, relações humanas com os alunos e no grupo de estágio, bem como autonomia, autocompreensão, e maturidade em relação aos atores da escola e do Estágio.

Concluímos que os saberes produzidos pelos futuros professores num estágio de integração entre universidade e escola são processuais, do que decorre sua temporalidade e constantes transformações durante o processo. Identificamos a produção de saberes ligados a uma sabedoria profissional, saber didático da

matéria, ao conhecimento do aluno e de suas características, ao conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987), ao saber ensinar, aos saberes da experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002b).

Quanto às concepções, elas podem ser simultaneamente individuais e sociais (PONTE, 1992), atuam positivamente, fortalecendo o processo de formação, ou podem agir como obstáculos.

Nesse sentido, foram construídas concepções em relação à melhoria da formação, no que se refere

a) à importância da ação colaborativa no processo formativo do professor. Os estudantes aprenderam sobre a necessidade de o futuro professor, o professor supervisor e o professor da escola implicarem-se em trabalhos de reflexão partilhada, de ações colaborativas e de diálogo com as teorias, como uma das condições para mudanças na sua prática docente, e sobre a necessidade de convivência com as situações de aprendizagem, mas com o apoio pedagógico. Em outras palavras, aprendizagens coletivas sobre a profissão docente só podem ocorrer no ambiente de estágio colaborativo se houver engajamentos individuais de todos os sujeitos envolvidos nesse contexto.

b) ao estágio na escola como um momento de unidade entre teoria e prática. Refere-se também ao posicionamento crítico de fundamentar a atividade docente no Estágio nos conhecimentos científico-pedagógicos. Por outro lado, detectamos a presença de depoimentos enunciando uma concepção de estágio noutra direção, onde se faz presente a separação entre teoria e prática, como denunciado por Pimenta e Lima (2004). Nesse contexto, questionamos os antecedentes para a construção dessa representação entre os informantes. Alguns indícios que podem

explicar essa ocorrência com os participantes desta pesquisa direcionaram-se para o currículo da supervisão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002c) e para a metodologia de orientação desse processo durante os períodos anteriores de Estágio.

c) à necessidade de a atividade docente no estágio ter as duas dimensões: a de formação do professor e a de formação do aluno. Em outras palavras, não é só o futuro professor que aprende durante um estágio colaborativo com a escola, o aluno da instituição-escola também. Por isso, uma necessidade aí evidenciada é de os projetos de Estágio considerarem essa questão durante o processo de organização e estruturação nos projetos político-pedagógicos, espaços e tempos da escola.

d) à importância da pesquisa e da reflexão como dispositivos importantes na construção de saberes. Apesar de identificar essa concepção nos pronunciamentos, constatamos que, em relação ao termo pesquisa, os sujeitos da investigação demonstram dificuldades de diferenciar o “fazer pesquisa” de “estar em pesquisa”, entendendo reflexão como sinônimo de pesquisa. Interpretamos que talvez essa limitação esteja ligada à ausência nesse processo formativo de maior visibilidade à categoria pesquisa como elemento curricular no processo da disciplina Estágio Supervisionado para estagiários professores. Consideramos que a prática da pesquisa durante o Estágio curricular oferece condições para que o futuro professor se torne capaz de responder aos desafios da escola de forma interdisciplinar e com autonomia e investigação científica.Posto isso, analisamos que a convivência com a escola pública durante o Estágio Supervisionado permite aos alunos de Licenciatura construir concepções que contribuam para a melhoria da formação quando considera o estágio como atividade instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1995),

mas que variáveis nesse processo, como as histórias dos sujeitos e os projetos formativos dos professores supervisores, podem inibir a produção dessas concepções.

Por fim, com base nesta pesquisa, é possível afirmar que, entre as condições para a formação do futuro professor, o estágio colaborativo com a escola aponta amplas possibilidades para aprendizagem docente num ambiente de interação e, nesse aspecto, é valido estar atento para o estabelecimento de redes coletivas de trabalho e para a formulação de práticas interdisciplinares, além de também ser significativa a participação dos pares da universidade (estagiários e professores) nas aprendizagens do trabalho educativo, como o conselho de classe e as reuniões da escola.

Finalizando, acreditamos que uma das contribuições deste estudo seja a de produzir conhecimento a partir da associação de três categorias importantes no processo formativo do Estágio Supervisionado - estágio, saberes e reflexão - que nos ajudam a pensar não só em concepções para a melhoria da formação como também em possibilidades para o fortalecimento da identidade profissional.

Enfim, é preciso compreender que o estágio não é responsável por promover a práxis de um curso de formação de professores, mas, quando esse considera práticas de partilha com a escola aspectos de colaboração e reflexibilidade, assim como de pesquisa e de interdisciplinaridade, pode cumprir de forma institucional, numa perspectiva emancipatória, a função de colaborar num processo formativo a favor da unidade teoria e prática.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. et al. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE FILHO, N. F. de; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em educação física brasileira: súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Uberlândia-MG: LESEF/UFES - NEPECC/UFU, 2004. v. 2, p. 129-154.

ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

ANDRÉ, M. A. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 93-115, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação***:* questões de teoria e de método. 2003. Mimeografado.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-100.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., Rio de Janeiro, 2000. **Anais....** Rio de Janeiro: 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. (Org.). **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 2, Goiânia, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e formação contínua: oportunidade para reflexão da prática docente e os conceitos de desenvolvimento profissional e necessidades. In: FÓRUM DE METODOLOGIA E PESQUISA, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Dom Bosco, 2006. p. 30-35.

AROEIRA, K. P. **Currículo e formação docente em periódico de educação física**: trilhando algumas questões da identidade do professor. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.

AROEIRA, K. P. **A constituição curricular no ensino fundamental, médio e superior no Brasil:** o debate na Revista Brasileira de Ciências do Esporte nas décadas de 1980 e 1990. 2000. 129 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) — Centro de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

AVANCE, A.; SILVA, A. A. da; VENTORIM, S. Estágio supervisionado em educação física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 13, p. 205-220, nov. 1999.

BARCELOS, N. N. S. **Aprendendo a ser professor(a) de biologia:** necessidade e motivo. Tese (Doutorado em Educação). 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARTH, B. M. **O saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Org.). **Formação de professores:** uma crítica à razão e às políticas hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

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

BORGES, C. **O professor de educação física e o saber docente (de 5ª a 8ª série) e seus saberes profissionais.** Tese (Doutorado em Educação). 2002. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

BUENO, L. A **construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 133-144.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, M. Z. **A questão da licenciatura em educação física:** a transição à prática profissional. 1999. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTRO, M. F. V. **Do ensaio à encenação:** o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos do 7º e 8º períodos do curso de pedagogia. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA. Disponível em: < Disponível em: < http://www.uvv.br/default.aspx/>. Acesso em: 20 abr. 2008.

CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA. **Projeto político-pedagógico do curso de educação física.** Vila Velha: UVV, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFREY, J. A review of the research on student conceptions in mathematics, science, and programming. **Review of Research in Education**, n. 16, p. 3-56, 1990.

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COVINO, L. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de língua inglesa:** sintonia entre teoria e prática? 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

CUNHA, L. A. S. da. **Formação inicial do professor da educação básica:** contribuições da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DARSIE, M. M. P. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. 1998. Tese de (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DEBORTOLI, J. A. O.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Da articulação entre a formação dos docentes de educação física e a formação dos profissionais de educação infantil para a ação-reflexão da prática. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 191-212.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Logic:** the theory of inquiry**.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1938.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, A. ; BRACHT, V.; PAIVA, F. ; CAPARROZ, F. ; POLATI, G. V. ; FRADE, J. C.; AROEIRA, K. P. ; SCHNEIDER, O. ; PIRES, R. M. . Diagnóstico da educação física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 183-192, 1999.

DOMINICÉ P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, Publicidade e Artes Gráficas Ltda, 1990.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 137-152.

FARIA JUNIOR, A. G. Reflexões sobre os estilos de ensino revelados por alunos-mestres durante as atividades de estágios supervisionado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Volta Redonda, v. 3, n. 3, p. 83-92, maio 1982.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1, p. 243-258.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-160, 2002. (Dossiê: A pesquisa em Educação Matemática no Brasil).

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

FRANÇA, D. de S. Formação de professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. **Unirevista,** São Leopoldo, v. 1, n. 2, abr. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARMSTON, R. J.; LIPTON, L.E.; KAISER, K. A psicologia da supervisão. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores II**: da organização à pessoa. Lisboa: Porto, 2002. p. 17-132.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, M. G. C. et al. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador.In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996.

GERALDI, M. G. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado Aberto, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola**. Caderno CEDES,** Campinas, v. 19, n. 44, Campinas, p. 46-58, abr. 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUERRA, M. G. G. **Conselho de classe:** que espaço é esse? Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 233 f. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, H. **Ensinar matemática:** concepções e práticas. Lisboa: DEFCUL, 1988.

GUIMARÃES, E. V. et al. Estágio: um pé no futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 8, p. 161-169, dez. 1995.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes docentes e identidade profissional**: a formação de professores na universidade federal de Goiás. 2001. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança.** Alfragide: McGrawHill, 1998.

HAYAMA, P. M. **Alunos-professores e professores-alunos:** o trabalho em grupo no estágio supervisionado. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**, Porto Alegre, n. 4, p. 8-13, fev./abr. 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura, escrita:** formação de professores em curso. 2. ed. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995.

KRUEGER, R. A. **Focus groups**: a practical guide for applied research**.** London: Sage Publications, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 52-80

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: CORTEZ, 2002. p. 59-98.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOPES, A. R. L. V. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. Tese (Doutorado em Educação). 2004. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

LUDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a.p. 116-136.

LUDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês:** um estudo de caso. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) — Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. M. **Formação de professores.** Porto-Portugal: Porto, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** S. Paulo, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCON, T. (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação:** uma homenagem a Elli Benicá. Passo Fundo: Ediupi, 1998.

MARTIN, D. **Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan des écrits anglo-saxons.** Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de janeiro: Vozes, *1996*.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema,** Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan./ jun. 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992a.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992b.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Dom Quixote, 1991.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Lisboa: Porto, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Lisboa: Porto, 2002b. p. 9-18.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Lisboa: Porto, 2002c. p. 94-120.

OLIVEIRA, H; PONTE, J. P. Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de matemática. **Actas do SIEM VII***,* Lisboa, p. 3-23, 1997.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar***.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Enseigner:** agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF, 1996.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, S. C. B. **O professor como pesquisador de sua prática pedagógica**: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. Disponível em: <www.nea.fe.usp.br>. Acesso em: 10 jan. 2008.

PICONEZ, S. C.B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002c. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, G. et al. Educação física e prática de ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 225-234, dez. 1996.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, D. (Org.). **Educação matemática**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

PROTEORIA. INSTITUTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <http://www.proteoria.org/>. Acesso em: 10 jan. 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto, 1999.

SÁ-CHAVES, I. Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e omega. **Revista de Educação,** v. 6, n. 1, p. 37-42, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., 1996, Caxambu-MG. **Anais**... Caxambu-MG: ANPED, 1996.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, Á. **Comprender y transformar la ensenãnza.** Madrid: Morata, 1992.

SANCHES, M. A autonomia dos professores como valor profissional. **Revista de Educação**, Porto, v. 5, n.1, p. 41-63, 1995.

SANTOS, L. **A prática lectiva como actividade de resolução de problemas:** um estudo de três professoras do ensino secundário. 2000. Tese (Doutorado) — Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

SANTOS, L. C. P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: SOARES, M. B., KRAMER, S., LUDKE, M. et al. (Org.). **Escola básica**. Campinas: SP, Papirus, 1994.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. A. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner.** São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 1, v. 57, p. 1-22, fev. 1987.

SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. rd. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SHULMAN, L. Professing educational scholarship. In: LAGEMANN, E. C.; SHULMAN, L. S. (Org.). **Issues in education research**: problems and possibilities. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. p. 159-165.

SILVA, D. M. C. da; AROEIRA, K. P.; MELLO, A. da S. O papel do estágio supervisionado no processo de formação inicial do professor de educação física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 157-184.

SILVA, K. S. da. **Estágio e escola-campo-protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão-UFG**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, W. R. da. **A prática de ensino na formação docente**: conversando com os/as discentes-professore/as. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

SUDAN, L. C. P. **Práticas educativas aos trabalhadores da saúde:** vivência de estudantes de enfermagem. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 111-136.

TAFFAREL, C; SOUZA JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-110.

TANI, G.; DANTAS, L. E. P. B. T.; MANOEL, E. de J. Ensino-aprendizagem de habilidades motoras: um campo de pesquisa de síntese e integração de conhecimentos. In: TANI, G. (Org.). **Comportamento motor:** aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p. 106-116.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 1-38, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 1995 (disquete).

THERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, p. 408-418, 1993.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, D. A. (Org.). **Handbook of research in mathematics teaching and learning.** New York: Macmillan, 1992.

TOLEDO, M. A. L. T. Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-26.

TRACY, S. J. Modelos e abordagens. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Lisboa: Porto, 2002. p. 19-92.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Papirius, 2004.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Estágio supervisionado de educação física: memória das experiências de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, ano V, n. 5/6/7, p. 102-110, dez. 1994.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores***:* idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and teaching:** theory and pratice. n. 2, v. 1, 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching***:* an introduction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Piloto

1) Contato inicial

Apresentação do pesquisador e fornecimento de dados sobre a pesquisa; solicitação de autorização para a gravação da entrevista e a proposição das perguntas desejadas; garantia do direito de anonimato e de acesso às gravações e análises.

2) Condução da entrevista

– Aquecimento: estabelecimento de ambiente informal.

a) Fale um pouco de si: sua idade, seu histórico pessoal/familiar com o ensino.

b) Como escolheu a profissão e em que contexto deseja atuar?

c) Qual a sua concepção de Estágio?

3) Questão desencadeadora

a) Como o estágio até aqui vivenciado tem contribuído para a construção/reconstrução de saberes?

Perguntas alternativas:

– Como se desenvolveu a construção/reconstrução de saberes nesse contexto?

– Como você construiu/reconstruiu saberes no processo de estágio até este momento?

– Que saberes você considera ter construído/reconstruído no processo de Estágio Supervisionado?

4) Questões focalizadoras

– Poderão ser criadas ao longo da entrevista, no caso de digressões**.**

– Questões de aprofundamento, esclarecimento e síntese serão propostas pela pesquisadora a fim de voltar ao tema principal.

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Individual

Apresentação pessoal

Nome
Idade
Turmas de atuação no estágio
Outra atuação

Questões:

1) O que é o estágio para você? Qual o papel dessa atividade na formação do futuro professor?
2) O que você vivenciou no processo de estágio? Destaque os pontos positivos e negativos.
3) O que aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?
4) Como o estágio (incluindo todo o processo de observação, intervenção e reflexão empreendido) contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal

Nome:
Idade
Turmas de atuação no estágio

Questões:

1) O que é o estágio para você? Qual o papel dessa atividade na formação do futuro professor?
2) O que você vivenciou no processo de estágio? Destaque os pontos positivos e negativos.
3) O que aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?
4) Como o estágio (incluindo todo o processo de observação, intervenção e reflexão empreendido) contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

APÊNDICE D -Termo de Consentimento – Entrevista Individual

Prezado(a) acadêmico(a):

Estamos convidando-o para participar do trabalho de pesquisa de campo intitulado O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores. Esse trabalho focalizará a experiência de estágio vivenciada no curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha (UVV).

O objetivo do estudo é analisar como o estágio em cursos de licenciatura, que utiliza a reflexão como estratégia metodológica, contribui para a construção de saberes pedagógicos; pesquisar a potencialidade do estágio colaborativo em relação às concepções produzidas por estagiários, a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas; formular possibilidades para que o estágio possa auxiliar na formação do futuro professor, de modo a fortalecer sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a práxis docente.

Sinta-se livre para fazer perguntas sobre quaisquer detalhes a respeito dos quais você tenha dúvidas. Analise bem este termo de consentimento antes de concordar em participar da pesquisa. Fique à vontade para refletir sobre sua participação.
Seu nome não será identificado pelo pesquisador, não aparecerá em nenhuma publicação, nem será fornecido a ninguém sem o seu consentimento por escrito.

AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado, entendi as explicações acima e concordo em participar voluntariamente deste projeto de pesquisa. Para tanto, assino este termo de consentimento do qual receberei uma cópia.

_____

Nome do entrevistado

_____ _____

Assinatura do entrevistado Data

_____ _____

Assinatura de uma testemunha Data

Apêndice E -Termo de Consentimento – Grupo Focal

Prezado(a) acadêmico(a):

Estamos convidando-o para participar do trabalho de pesquisa de campo intitulado O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores. Esse trabalho focalizará a experiência de estágio vivenciada no curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha (UVV).

O objetivo do estudo é analisar como o estágio em cursos de licenciatura, que utiliza a reflexão como estratégia metodológica, contribui para a construção de saberes pedagógicos; pesquisar a potencialidade do estágio colaborativo em relação às concepções produzidas por estagiários, a partir da reflexão sobre a própria atividade docente realizada em escolas públicas; formular possibilidades para que o estágio possa auxiliar na formação do futuro professor, de modo a fortalecer sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a práxis docente.

Sinta-se livre para fazer perguntas sobre quaisquer detalhes a respeito dos quais você tenha dúvidas. Analise bem este termo de consentimento antes de concordar em participar da pesquisa. Fique à vontade para refletir sobre sua participação.
Seu nome não será identificado pelo pesquisador, não aparecerá em nenhuma publicação, nem será fornecido a ninguém sem o seu consentimento por escrito.

AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado, entendi as explicações acima e concordo em participar voluntariamente deste projeto de pesquisa. Para tanto, assino este termo de consentimento do qual receberei uma cópia.

_____

Nome do entrevistado

_____ _____

Assinatura do entrevistado Data

_____ _____

Assinatura de uma testemunha Data

ANEXOS

ANEXO A – Projeto de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física / Centro Universitário Vila Velha (2005-2008)

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CEFEL/UVV

1 APRESENTAÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado do CEFEL/UVV[45] se estrutura em quatro eixos norteadores: as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica; a Concepção de Estágio adotada pelo CEFEL/UVV; o Convênio com a Secretaria de Educação de Vila Velha/ES; e o PPI/PDI[46] do Centro Universitário Vila Velha.

1.1 OS EIXOS NORTEADORES

1.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores de Educação Básica

O projeto de Estágio Supervisionado do CEFEL/UVV busca atender as exigências colocadas pelas Diretrizes Curriculares da Licenciatura Plena (Resolução n. 03/87). Nesse projeto buscamos a integração entre teoria e prática e a produção de conhecimentos a partir do contato com o cotidiano da educação básica.

O Estágio Supervisionado está organizado em escolas públicas da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, por meio de convênio entre o CEFEL/UVV e a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha.

1.1.2 A Concepção de Estágio do CEFEL/UVV

O estágio é um termo que carrega em sua trajetória diferentes concepções. Inicialmente, identificou-se como parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria. Nesse contexto, visualizava-se a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica (MONTEIRO, 2000). Com base no movimento teórico recente, conforme apontam Pimenta e Lima (2004) acerca da concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que buscam superar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática.

---

[45] CEFEL – Curso de Educação Física, Esporte e Lazer.
[46] PPI/PDI: Projeto Pedagógico Institucional – Plano de Desenvolvimento Institucional

Uma perspectiva concebe o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, visão defendida na década de 1990 e, mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (PIMENTA; LIMA, 2004). Nessa perspectiva, o estágio pode ocorrer desde o início do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. O projeto do CEFEL/UVV concebe o estágio curricular como campo de produção de conhecimento e espaço de formação, redimensionados numa perspectiva reflexiva e investigativa.

A postura investigativa adotada no estágio do CEFEL/UVV converge com as premissas apontadas por Freire e Shör (1987, p. 18), que atentam para a necessidade do professor ser investigador da sua própria prática e não um mero “consumidor de teorias” e indicam que as competências indispensáveis para consolidação dessa postura estão calcadas na “[...] ação, na reflexão critica, na curiosidade, no questionamento exigente, na inquietação e na incerteza”. O processo reflexivo e investigativo visa formar professores com autonomia intelectual, capazes de saber e saber fazer, de compreender o que faz e por que faz. Nessa perspectiva, a formação do professor se materializa pelo repensar sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção da identidade pessoal, ética e política.

O estágio do CEFEL/UVV não é uma disciplina isolada do curso, mas um momento e um espaço de intervenção e reflexão sobre a ação pedagógica, ancorado numa proposta curricular em que os conhecimentos de diferentes áreas convergem na orientação da práxis dos futuros professores. Contudo, esses conhecimentos não são aplicados de maneira mecânica na situação concreta de ensino-aprendizagem, eles são ressignificados de acordo com as características do contexto de atuação, das necessidades dos alunos e da identidade dos professores. Dessa forma, o diagnóstico da realidade social onde a escola está inserida é um pressuposto fundamental para posterior intervenção pedagógica.

Entendemos o estágio curricular como campo de produção do conhecimento. Há uma reflexão sobre todo o processo de intervenção (planejamento, execução e avaliação) em que os professores supervisores, conjuntamente com os professores das escolas-pólos e os estagiários da intervenção e os da observação, interagem a partir dos problemas e possibilidades vivenciados no cotidiano das aulas de educação física. As reflexões e as

pesquisas retratam e evidenciam os esforços na aposta de que é possível construirmos uma escola de qualidade para todos, a partir da formação qualificada dos seus profissionais.

Todo processo de observação e intervenção do estágio do CEFEL/UVV é sistematizado e registrado pelos estagiários em relatórios densos e detalhados. Esse documento é constituído desde os aspectos mais gerais que norteiam o trabalho pedagógico, como as Diretrizes da Secretaria de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola, até as questões mais específicas da intervenção, como planos de curso, de aulas e relatórios, passando pelas questões materiais e estruturais das escolas. Os relatórios compilam as pistas indiciárias do processo de intervenção pedagógica e, além da linguagem escrita, utiliza a linguagem iconográfica como recurso de registro. A produção dos relatórios de estágio tem se constituído como instrumento da formação do professor, que possibilita a sistematização e a reflexão da práxis pedagógica, além de fonte de pesquisa privilegiada e material didático-pedagógico utilizado pelas escolas onde o estágio está inserido.

O diálogo pedagógico é um procedimento adotado pelo estágio, em que o papel do professor supervisor do estágio é problematizar e possibilitar situações favoráveis para a aprendizagem, de modo que os estagiários possam construir seus conhecimentos (CONTRERAS, 2002). A experiência de formação inicial, como argumenta Tardif (2002), permite a construção de saberes individualizados.São objetivos do estágio supervisionado do CEFEL/UVV:

- Promover a vivencia da práxis pedagógica em educação física escolar, em todas as sua etapas (diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação).
- Propiciar a reflexão coletiva, com todos os atores sociais envolvidos, sobre o processo de intervenção nas aulas de educação física e os problemas decorrentes de tal intervenção.
- Produzir conhecimentos a partir de problemáticas identificadas na intervenção concreta na educação física escolar.
- Empreender práticas pedagógicas que contribuam para consolidação e legitimação da educação física no contexto escolar.

1.1.3 Estágio Supervisionado do CEFEL/UVV: convênio e estrutura

O projeto de Estágio Supervisionado do CEFEL/UVV busca atender as exigências colocadas pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. Nesse projeto visamos a integração entre teoria e prática e a produção de conhecimentos a partir do contato com o cotidiano da educação básica. O estágio tem como meta efetivar a articulação do curso de Licenciatura com a Educação Básica da Rede Pública e Privada, aprimorando a formação do profissional da educação, de modo a garantir uma ação mais comprometida com o processo educativo.

O Estágio Supervisionado está organizado em escolas públicas da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, por meio de convênio entre o CEFEL/UVV e a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. Foram selecionadas as escolas que convencionamos chamar de escolas-pólos. As escolas selecionadas como pólo atendem ao requisito de localização, nas proximidades do Centro Universitário Vila Velha. São elas:

- Unidade Municipal de Ensino Fundamental Nice de Paula,
- Unidade Municipal de Ensino Fundamental e Complexo Esportivo Soteco (Vila Olímpica),
- Unidade Municipal de Ensino Fundamental Mikeil Chequer.
- Unidade Municipal de Educação Infantil Jurandyr de Mattos Griffo.
- Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Augusto Aguirre e Silva.

A disciplina Estágio Supervisionado possui carga horária de quatrocentas horas, distribuídas nos quatro últimos períodos do curso. O Estágio Supervisionado I ocorre no 6º período (100 horas), possui caráter diagnóstico e investigativo, e os alunos observam e pesquisam problemáticas identificadas no cotidiano das escolas-pólos. O processo de observação e pesquisa permite refletir sobre os problemas advindos da prática pedagógica concreta, e são mediados por discussões coletivas entre estagiários, professores supervisores, professores das escolas e, em muitos casos, equipe pedagógica das escolas. Simultaneamente a esse processo, os alunos vivenciam

situações de micro-ensino, em que mobilizam os fundamentos de natureza didático-pedagógica para futura intervenção no contexto das escolas-pólos.

No Estágio Supervisionado II (100 horas), que ocorre no 7º período, os estagiários ministram aulas de educação física para turmas da Educação Básica (Ensino Infantil). Essas aulas são acompanhadas pelo professor supervisor e pelos professores das escolas pólos e, após a intervenção dos estagiários, ocorre o momento de reflexão, em que todos os atores sociais envolvidos no processo discutem sobre a aula observada. Os estagiários, durante o processo de intervenção, sistematizam relatórios de estágio como instrumentos avaliativos e de pesquisas.

No Estágio Supervisionado III (100 horas), que ocorre no 8º período, são priorizadas aulas para turmas do Ensino Fundamental – séries iniciais, mantendo as características de intervenção e reflexão do Estágio Supervisionado II.

Embora cada momento do estágio tenha sua especificidade, há uma estreita relação entre todos os períodos envolvidos, que se materializa pelas ações conjuntas realizadas entre eles.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTEIRO, A. M. A. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPYA, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXO B – Dados coletados com Entrevista Reflexiva (Grupo 1)

SUJEITO 1

Caracterização do Informante

Atuei com o Jardim II na UMEI Luiz Augusto Aguirre e na primeira série no Miqueil.
Dei aula de natação até o meio do ano, mas no momento está desempregada.

O que é estágio para você? Qual o seu papel na formação do futuro professor?

Dizem que o estágio é lugar onde a gente pode errar. No caso estágio pra mim é o lugar onde eu posso aprender e ter vários tipos de experiências fora do que eu aprendo na faculdade da teoria, ter experiências reais para poder aprender com meus próprios erros, então, é isso.

E qual é o papel do estágio na formação do futuro professor, no que ele pode contribuir?

Para mim estágio é pra formar um futuro professor. O estágio, dá experiência para o professor, mais bagagem no caso. O professor vai atuar nas escolas depois que ele estiver formado, se o professor não tiver esse estágio depois vai ser mais difícil pra ele prever as estratégias de ação na hora dele dar aula mesmo, quando ele tiver formado já.

E o que você vivenciou no processo de estágio do curso de Educação Física da UVV?

Eu dei as aulas junto com outros estagiários, no caso em dupla as aulas e a gente vivenciou toda problemática do estágio. Ás vezes falta de material, às vezes alguns problemas de alunos que não queriam fazer aula e a gente teve que contornar todas essas situações.

Você poderia dizer algum ponto positivo e negativo na sua visão?

Ponto positivo foi aprender contornar essas situações, mesmo difíceis e ponto negativo foi que às vezes não tem o apoio da escola, e pensamentos diferentes entre estagiários, porque a atuação é em dupla, essas coisas.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio aqui da UVV?

Eu aprendi que, primeiro, a teoria é muito diferente na prática e que ser professor vai muito além do que chegar e dar aula, tem que aprender a conhecer seu aluno, porque cada um é diferente.

Como que o estágio, 1, 2 e 3, que incluem o processo de observação, intervenção e a reflexão, contribuiram para se construir saberes pedagógicos? Esses saberes são construídos durante o processo de dar aula, de intervir nessa prática pedagógica?

O estágio ensina a prever essas estratégias de ação, prever melhor o que eu poderia fazer para contornar a situação problema, refletir sobre o que eu estava fazendo dentro das aulas e não dar aula de Educação Física só por dar a bola pra jogar, atentar sobre que efeito tem aquela atividade, os objetivos e tudo que meu plano ia ter sobre o que aqueles alunos, e aí precisa planejar melhor.

Você poderia definir o que seria essa estratégia de ação?

Contornar os problemas mesmo, por exemplo, quando tem o problema e você não tem uma experiência na área de Educação Física, você vai ficar perdido na hora e daí, quando você já tem uma experiência de estágio, você já viu aquilo antes ou pelo menos alguma coisa parecida, aprendeu a pensar mais rápido pra contornar aquela situação.

Na tua avaliação, como esse estágio foi pra você?

Foi uma experiência boa justamente por isso que eu acabei de dizer. Mas, eu acho que o estágio no momento em que ele está, não tem muita continuidade do estágio 2 pro estágio 3. Então, fica meio quebrado o processo, mas, num todo assim, eu acho que toda experiência é válida, boa ou ruim. Foi boa em partes e ruim em partes. Pela

estrutura do estágio foi ruim e pela experiência foi bom, então não sei, foi na média, eu acho.

SUJEITO 2

Caracterização do Informante

Atuei nas turmas de Educação Física Infantil Pré I no estágio II, e na segunda série no estágio III.
No momento atuo como treinador da equipe de handebol da UVV e também com alguns eventos de recreação.

O que é estágio pra você e qual o seu papel na formação do futuro professor?

É o momento que você consegue conciliar a teoria com a prática. É onde você pode errar sem ter uma punição como se você já fosse profissional. Você está no momento de aprendizagem, num processo de aprendizagem e ele assume um papel importante com relação a isso porque você pode errar tudo para não errar depois, para você não repetir os mesmos erros do estágio quando terminar esse período, esse processo.

Retomando, o papel do estágio na formação do futuro professor seria então?

O momento de você conciliar a teoria com a prática, o primeiro momento pra você ir aprimorando até se tornar profissional.

O que você vivenciou neste estágio aqui do Curso de Educação Física da UVV?

As minhas vivências foram assim as mais fantásticas possíveis, porque tanto no ensino infantil como agora no ensino fundamental eu consegui, eu tive duas vivências completamente distintas, uma era Educação Física como componente curricular do ensino infantil utilizando políticas pedagógicas da escola não como caráter de disciplina e sim como um trabalho em conjunto com as outros professores da escola. E já no ensino fundamental, vivenciar um, uma outra forma da Educação Física que é um caráter de disciplina que tem pauta, nota, essas coisas, e as escolas, como são escolas diferentes, as diferença as coisas diferentes acontecem tanto política dentro da escola

como fora, os alunos também são diferentes, o contexto de cada local de cada escola, as idades; essa diferença que me fez pensar que várias coisas diferentes nesse processo, modificar vários conceitos que eu já tinha, que eu trazia antes de entrar nesse contexto.

Dentre as vivências que você teve nesse processo; destaque os pontos positivos e negativos nessa vivência.

Os pontos positivos foram: conseguir conciliar teoria da prática em alguns momentos com relação ao cotidiano da escola, da turma; conciliar essa relação com a disciplina de Didática, de Pensamento Pedagógico, essas coisas, a gente conseguiu conciliar no processo. E os pontos negativos: às vezes aconteciam alguns problemas na turma que a gente não conseguia resolver naquele momento, aí, gerava aquela pani: “Ah, como eu vou fazer isso, ah, como vou resolver aquilo”, porém a gente conseguia através da teoria, da reflexão com os professores de estágio resolver da melhor forma, pra tentar melhorar e não acontecer os mesmos erros posteriormente.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Eu que já atuava como recreador em eventos, eu tive uma grande dificuldade no início porque eu não sabia se eu era recreador ou se eu era professor. Eu fui percebendo que ser professor tem que ter saberes da Didática e pedagógicos. Pude identificar que ser professor assume um caráter muito mais importante para o aluno. Além de ser professor você é um educador, você educa aquela criança... aquele aluno, para algo que pode estar acontecendo com ele fora da escola, fora desse contexto, você passa a ser um agente, eh... influenciador desse aluno, você influencia ele em várias atitudes que ele possa vir a tomar futuramente.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, intervenção e reflexão, contribuiu para construir saberes pedagógicos?

Contribuiu muito para a construção de saberes pedagógicos, o momento de reflexão do estágio, a produção do plano de curso, plano de aula. Entregar o professor corrigir, buscar a literatura para acertar, eu e a minha dupla, a gente conseguiu fazer essa relação entre o professor e literatura. A gente ia buscando e a gente conseguiu várias

coisas assim em conjunto, a gente discute várias coisas, a gente tem um diálogo muito legal com relação a isso, a gente conversa bastante sobre o que está acontecendo, o que a gente tem que procurar para melhorar, algumas literaturas, algumas coisas, por exemplo, agora é minha vez de chamar a turma pra dar um esporro, a gente nem chegava a conversar, a gente já sabia que o momento era aquele, então, um olhava pro outro e sabia que tinha aquele momento e não tinha aquela diferença entre as duplas então, um já aceitava o que o outro ia fazer sem problema nenhum, porque existia uma confiança e isso foi construído de acordo com as reflexões, com o processo, porque foi criando a mesma linha de pensamento.

Na sua avaliação, como foi o estágio pra você?

Momento em que pude associar toda a teoria aprendida no início do curso até o meio do curso com a prática, porque no início a prática não era como havíamos pensado. É porque a gente aprendeu Didática, tem o planejamento "tem" mas, o planejamento nem sempre tem que ser seguido à risca, pode acontecer alterações mas é importante planejar pra você ter um norte. Isso foi a minha avaliação porque antes eu fazia algumas coisas sem planejar, sem fazer o planejamento, e depois do estágio eu comecei a planejar tudo o que eu faço, eu crio um planejamento pra mim.

SUJEITO 3

Caracterização do Informante

Atuei na turma do Pré e atuou na turma da 6ª e 7ª série.
No momento atuo como orientador esportivo no clube AEST da CST em Manguinhos.

O que é estágio pra você? Qual o seu papel na formação do futuro professor?

Estágio é o momento que o aluno pretende está colocando em prática os conteúdos que ele aprendeu na graduação, ele é importante porque ele vai trazer uma situação teórica e o estágio vai me dar uma situação prática das coisas que foram discutidas em sala de aula.

O que você entende que o estágio pode ta contribuindo no papel desse futuro professor?

Estágio é o momento de você está aprendendo o como fazer, ser o professor mesmo, é mais um momento de aprendizagem, o estágio tem essa contribuição. Estágio, na situação teórica dentro da sala de aula e dentro da situação prática com a orientação de alguém, aí para estarmos contribuindo para um aprendizado de uma forma melhor.

O que você vivenciou nesse processo de estágio aqui na UVV?

Eu não senti muita sintonia com todos os processos de estágio. Primeiro, tivemos o momento de observação, observamos uma turma e depois intervimos com a outra turma. Depois fizemos intervenção com uma outra turma, isso não me deu um sentido de continuidade. Nesse processo parece mais que o estágio é bom para aluno estagiário e não para o aluno que é aluno, que está na responsabilidade dos estagiários, E estou saindo com a minha dupla, mas já tem outra dupla que está observando, que já está entendendo o processo para passar a intervir com essa mesma turma. Então me senti muito desconexo no estágio.

Na sua fala, aponte os pontos positivos e negativos da sua vivência, só destacar mesmo.

Pontos positivos. O estágio tem trâmite na escola para estarmos vivenciando o estágio inserido na escola. A gente fala da escola dentro da universidade, mas a gente não atua dentro da escola, não conhece a sua realidade. Nós tínhamos o momento de atuar e de voltar para as reuniões com os conflitos que identificávamos, a fim de discutir com o professor que estava nos orientando e com os outros colegas, avaliávamos que alguns conflitos eram parecidos.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio ?

Quando eu comecei o estágio eu já possuía experiências como orientador esportivo num clube, então o estágio veio pra somar. Senti um pouco de dificuldade, porque o grupo que eu estava trabalhando era um pouco mais adulto, já era acima de 20 anos para cima. Quando eu cheguei na primeira situação de estágio era uma turma de

prézinho. Por isso, eu tinha dificuldade de estar conversando com os meninos. Mas o que aconteceu? Apresentaram-me uma concepção em que eu não posso ser professor de só uma determinada idade. Eu tenho que ser professor para o pessoal adulto e tratá-los de uma maneira, e quando eu estiver com uma pessoa menorzinha eu tenho que tratar de outra forma. Então o estágio contribuiu nesse sentido, visto que aprendi a me relacionar com várias faixas etárias.

Como o estágio contribuiu processo de observação, intervenção e reflexões contribuiu para construir saberes pedagógicos?

Nesse processo de observação, de intervenção com uma turma, depois intervenção com outra, nós tínhamos uma situação com faixas etárias diferentes; então, não dá para eu tratar crianças de 2, 3 anos do mesmo jeito que um pré-adolescente de 13, 14, 15 anos. O estágio permitiu vivenciar essas situações, fazer pesquisa, conversar com o professor para que essa intervenção pudesse ter uma qualidade melhor. Agora, assim dentro das intervenções, eu sentia dificuldade, pois às vezes nós tínhamos uma proposta e a escola não tinha uma percepção do que era Educação Física dentro da escola. Isso, hoje em dia gera conflitos, pois às vezes nós estávamos em uma escola que não nos permitia fazer determinada atividade, pois a atividade fora da escola também não podia ser realizada por várias questões. Não se tinha um consenso do que era Educação Física dentro da escola. Aí que acontecia. A gente discutiu que às vezes um “rola a bola” era significativo dentro do que os alunos já tinham. Eu percebi nós poderíamos nas nossas reflexões, tentar re-significar o que já tem na escola e tratar a Educação Física nessa mesma linha. Para que a gente não fique chateado, aborrecido, desgastado e para que não se crie um conflito dentro da escola com os alunos, nessa situação.

E em relação o estágio e a construção dos saberes pedagógicos?

Ele contribuiu para a gente ver por exemplo: “isso é ruim, eu não faria desse jeito”, então ele contribuiu. Só que eu acho que a gente deveria pensar de uma outra maneira o estágio pois do jeito que ele é hoje, eu não acho que seja tão significante assim. Para o estagiário ele talvez seja muito bom, porque tem esse processo de adotar uma faixa etária, enfatizar outra, estar em diferentes escolas, mas para o aluno da escola, o estágio é ruim.

Na sua avaliação, como foi o estágio para você?

Eu achei muito ruim o processo, processo de observar uma turma, depois intervir com uma outra turma, ela quebra a continuidade do processo. Se pensarmos no aluno, essa configuração é ruim.

Mas ela é válida só pela oportunidade de estar inserido dentro da escola e por estar trabalhando com várias faixas etárias, mas eu acho que ela poderia ser muito melhor. Na minha visão a observação e a intervenção deveriam ser com a mesma turma mesmo que com isso eu, como estagiário, perdesse a oportunidade de atuar com faixas etárias diferentes. Deveria ser observação e intervenção com a mesma turma. Com isso ao invés de ter um semestre (que nem efetiva 6 meses, mas sim 4 meses e meio), nós teriamos 3 semestres, seria um ano e meio de intervenção com a mesma turma. Nesse contexto seria possível estar chegando na escola, participando de um conselho de classe, de conversar com maior proximidade com a diretoria, de estar trocando idéias. Os meninos que estão sobre a nossa intervenção de repente eles estariam num processo de continuidade, a gente teria como avaliar melhor, teria como debater algumas questões. Como para nós ficou muito clara a questão da agressividade nesse estágio agora do oitavo período. Daria esse processo de continuidade e a oportunidade do estagiário estar inserido de melhor maneira dentro da escola, não só com alunos mas também estar participando da vida da escola efetivamente. Outra sugestão para esse processo de observação e intervenção é que, por exemplo, quando eu estivesse saindo, a outra turma que estivesse observando já estaria participando do contexto da intervenção. Então já teria um processo de estar avaliando, de dar apoio na aula. Quando eu e minha dupla estivessemos saindo, ia entrar outra dupla já contextualizada com aquela turma. Pois hoje do jeito que está, eu vou sair das turmas da sexta e sétima série e irão entrar outra dupla que eu não tenho idéia de como trabalharão. Desse modo as crianças ficam nesse processo sem ter uma continuidade. Se fosse um ano e meio de intervenção daria uma continuidade e se tivesse uma dupla que no último período mesmo tivesse como ir conciliando e tivesse participando do processo quando eles tivessem começando a intervenção, estariam mais aptos para estarem intervindo com aquela turma porque já ficariam seis meses conhecendo a estrutura, o comportamento, o que as crianças pensam e assim por diante. Então seria contínuo o processo e não fracionado como é hoje.

SUJEITO 4

Caracterização do Informante

Atuei na turma de estágio 2 com o pré II e no momento atuo no estágio 3 com a turma de 2ª série. Sou estagiária do Álvares Cabral com gestão de escolinhas de esporte.

O que é estágio para você? Qual o seu papel na formação do futuro professor ?

Estágio para mim é o momento de estar colocando em prática tudo o que vimos durante a faculdade numa situação real. Na faculdade estudamos as disciplina e temos o incentivo pra poder estar colocando em prática o conteúdo, porém de uma forma muito hipotética. E o estágio é o momento que eu tenho para está vivenciando mesmo o que é ser professor dentro de uma escola com outras modalidades.

Qual a contribuição do estágio no seu processo de formação?

É grande a contribuição porque é o momento em que se pode errar. Então se pode ir a prática e avaliar como que acontece. Nesse processo se tem o auxílio dos professores e é possível refletir sobre o que você está fazendo no processo de estágio, para futuramente você poder atuar de uma forma mais qualificada.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Vivenciei a relação professor-aluno. Enquanto professor e ao mesmo tempo enquanto aluno, devido às reflexões, a vivência do estágio foi válida, visto ter permitido fazer com que eu saísse da visão de aluno para a visão de professor.

Os pontos negativos e positivos da sua vivência.

Como ponto positivo destaco a vivência da realidade, no contexto da educação física escolar, e como ponto negativo é o tempo acadêmico que necessita ser destinado ao acompanhamento do estágio e ás outras disciplinas ao mesmo tempo. Então não é possível fazer 100% do que se poderia fazer no processo do estágio. Esse é o ponto negativo, mas mesmo assim, penso que foi válido o processo de estágio.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Eu aprendi a me relacionar com os alunos, pois no processo de estágio é um momento não só de dar aula, mas de pensar nas relações interpessoais, o professor também pode ser, aquele que ensina, ajuda, que é amigo do aluno também.

Como o estágio processo de observação,intervenção e reflexões contribuiu para construir saberes pedagógicos?

O estágio contribuiu principalmente pela reflexão do processo, pelo 'feed back' que os professores e estagiários nos dão acerca da nossa própria intervenção. Nós planejamos e depois fazemos essa intervenção e tem esse 'feed back', essa reflexão onde é possível melhorar a situação de ensino. O estágio dá a oportunidade de outros professores estarem te observando e qualificando a sua atuação.

Como foi o estágio pra você?

Os dois primeiros Estágios (Estágio 1 e 2) foram mais produtivos. O Estágio 3 foi um pouco conturbado para mim, devido cursar no mesmo período Estágio e a disciplina de monografia e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Então acabou que a monografia atrapalhou o estágio. Mas os dois primeiros semestres foram proveitoso mesmo tendo seus pontos negativos e positivos com as outras disciplinas. Mas o Estágio 3 foi o que eu menos pude aproveitar. Mas o que aprendi muito, foi devido às mudanças de turma e o professor estar sempre fazendo as reflexões junto com a gente, as discussões. Aprendi muito nessa relação professor-aluno.

SUJEITO 5

Caracterização do Informante

Atuei no estágio 6 e 7. Mais precisamente no sétimo período, no estágio 1e 2 no jardim I e II. Hoje atuo na primeira série e na Secretaria de Esportes em Jardim da Penha.

O que é o estágio para você?

O estágio nada mais é do que colocar em prática os saberes que você aprendeu na sala de aula. É a hora de colocar tudo aquilo que aprendeu nos outros períodos, toda parte teórica, e colocá-la em prática.

O que você vivenciou no processo de estágio da UVV?

Para mim foi muito importante porque é nessa área que eu quero atuar, na área de escolar. Eu vivenciei a parte de planejar as aulas, tive contato com os alunos, aprendi realmente o que é ser um professor de Educação Física e o mais importante que eu aprendi é que as crianças, os alunos, todos eles são diferentes. Então você não pode chegar e ser sempre de um jeito, você tem que se adaptar também de acordo com a escola que você trabalha. Eu acho também que é muito importante você fazer um plano de aula da sua aula. Então você faz o plano B, tem que fazer outras atividades. Então é sempre bom você planejar tudo o que você quer fazer, isso é muito importante também.

Em relação aos pontos positivos e negativos da sua vivência?

Um ponto negativo que eu identifiquei, é que uma das escolas-polo de estágio esteve apoiando o professor, com o estagiário e comprometendo-se com o estagiário de estar sempre ajudando. A outra escola não teve essa ação conjunta. Pontos positivos eu acho que é a estrutura de cada escola, tem materiais bons e isso ajuda a aula que a gente iremos dar.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

No estágio 3, a gente ficou não tinha a correção que tínhamos no estágio 2 sobre o plano de aula. Não tivemos aquele apoio serrado do professor. O professor não estava, acompanhando os nossos erros como era no estágio 2. Então, nós mesmos fomos obrigados a lidar com todos esses problemas e contorná-los. Tivemos que reler e tentar consertar sempre os erros porque não vai ter ninguém corrigindo erros para a gente.

Como o estágio, no processo de observação, intervenção e reflexão contribuiu para construção de saberes pedagógicos?

No período de observação nós avaliamos o que o estagiário faz. Como ele desenvolve as aulas. Por meio da observação temos uma noção de como ocorre esse processo de ensino. Nós observamos, falamos dos erros e dos acertos deles. Mas nesse processo nós percebemos que na intervenção, todo mundo erra e todo mundo acerta.
As reflexões que nós fazíamos com os alunos do estágio 2 eram importantes por isso. Porque nós percebíamos os erros do estagiário e falávamos para eles, e eles podiam acertar. No estágio 3 nós não temos essa observação, não tem ninguém observando a gente. Eu aprendi muito, porque na sala de aula a gente aprende uma coisa, e fica fechado na teoria, no autor e a prática é totalmente diferente! Então você tem sempre que estar se adaptando, sempre conversando com os alunos, conversando também com outros professores, para saber as opiniões deles. Isso é muito importante! Eu aprendi muito.

Na sua avaliação, como foi o processo de estágio?

Em função do estágio ser em dupla, às vezes você se apóia no outro aluno, no estagiário. Você divide. Cada um faz uma etapa, um trabalho. Mas no contexto profissional você mesmo é quem terá que ministrar as aulas. Essa parte eu acho que dificulta. Na hora de estarmos lá fora, teremos que trabalhar sozinhos. Mas o estágio me ajudou muito porque eu aprendi bastante ser professor e a confirmar se, realmente o que eu queria mesmo é ser professor na área escolar. Então, estágio é isso: é aprender e desenvolver todo o trabalho que você faz na escola.

SUJEITO 6

Caracterização do Informante

Atuei na segunda série B e no Jardim de Infância B. No momento, trabalho no futebol de campo e quadra como preparador físico e treinador.

O que é o estágio para você? Qual é o seu papel na formação do futuro professor?

Na parte educacional e na parte pedagógica foi muito importante, pois o estágio tem que ser mesmo nessa área, pois permite saber ensinar o conhecimento. Tanto você interagir

aluno-professor, professor-aluno, um aprendendo com o outro e desenvolvendo a parte pedagógica que tem na nossa profissão.

Então o papel do estágio na formação do futuro professor é?

É importante na parte pedagógica do ensinar.

O que você vivenciou no processo de estágio aqui da UVV?

O estágio despertou a docência em mim. Eu tenho um histórico na área, com a parte do treinamento desportivo. Mas eu descobri em mim, essa parte do ser professor, do ensinar, de entender o aluno, de saber o que ele precisa.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

No aspecto positivo aprendi a entender as crianças, o meio em que elas vivem, algumas dificuldades que elas possuem extra escolar que acabam trazendo para dentro da escola, aprendi a avaliar o ambiente que elas vivem, as dificuldades: familiar, financeira e socioeconômica. No plano negativo eu identifiquei dificuldades de trabalho na escola-polo em termos de material, essas coisas prendem muito a gente. Nós tentamos trazer material para escola, há um pouco de dificuldade tanto da aceitação escolar, e isso eu avaliei como um ponto negativo. Mais no geral eu achei muito importante porque ocorreu o ensinar, a parte pedagógica do ensino educacional das crianças.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Professor é ser amigo, ser professor é você estar do lado dessa criança, entender essa criança, saber o que ela precisa. Porque às vezes, a criança quando ela cala, no seu olhar você não consegue compreender, mas a criança vem, ela vai tomar água, ela volta, ela te da um abraço, ela precisa de você do lado, ela vem, ela senta perto de você, isso é o mais importante pra mim. Hoje ser professor é ser amigo da criança.

Foi isso que você aprendeu sobre ser professor aqui no processo de estágio da uvv?

O ser professor na parte educacional pedagógica. Claro que foi muito importante. É isso, o ser humano está precisando de pessoas que compreendam. O professor tem esse papel, a pessoa que tem o dom para ser professor é muito importante isso! No olhar você saber o que a criança precisa, o que o aluno ta precisando, o que você pode passar pra ele, como você deve falar nesse momento.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Quando você se insere na escola você não sabe muito bem o que vai vir, então essa parte de observação, intervenção e reflexão é muito importante principalmente essa parte da intervenção. Porque a prática não tem como ela estar sempre ligada à teoria, mas se você ficar só na parte teórica, não tem como! Então essa parte de intervenção é muito importante no desenvolvimento pedagógico, tanto nosso como do aluno.

Na sua avaliação, como foi o estágio pra você?

Eu acho que tinha que ter um pouco mais de reflexão em conjunto até você voltar para dentro da sala, não só em pequenos grupos. Acho que no grande grupo, cada um poderia apresentar por exemplo, as suas dificuldades e as vantagens, os pontos positivos e negativos que ele teve durante a semana e isso passar para todo grupo e entrar em acordo.

SUJEITO 7

Caracterização do Informante

Atuei no estágio 2 na turma Jardim II, no estágio 3 na segunda série A. Atualmente não trabalho, atuo no Projeto Segundo Tempo da Prefeitura de Vitória após dois anos no projeto de escolinha de esportes.

O que é estágio para você?

Estágio é o momento de colocarmos em prática os conhecimentos que adquirimos durante a formação na faculdade, os conhecimentos teóricos. O estágio é o momento de colocar em prática esse conhecimento que adquirimos durante o processo de formação.

Qual é o papel do estágio na formação do futuro professor?

O estágio de uma certa forma ele é um laboratório, é um processo quase que final da graduação onde temos o acompanhamento do professor no nosso processo de intervenção. Temos o auxílio do professor nos orientando sobre nossa atuação, sobre alguns erros, sobre os acertos e ele contribui na... (pensou) na condição, no aspecto que é o momento que a gente vivencia. A gente, do campo teórico para poder entrar no campo prático. É a hora que a gente efetivamente passa a entrar na parte prática.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Ele é necessário dentro desse aspecto, porque nós vivenciamos efetivamente a realidade que iremos encontrar a partir do momento que saímos da faculdade, a gente vivencia a prática.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Pontos negativos eu destacaria a rotatividade no contexto da intervenção. É um tempo reduzido, onde não conseguimos efetivamente ter um trabalho a longo prazo para poder estar destacando e enxergando efetivamente resultados. É um tempo reduzido de intervenção no estágio por período também. Então nós atuamos três ou quatro meses aí se encerra esse processo e passamos para outra turma. Essa rotatividade de turmas e a questão do tempo seriam aspectos negativos. A partir do momento que a gente começa, nós adquirimos essa afinidade com a turma, que a gente conhece a turma no geral, as pessoas, as crianças, a gente já tem que sair daquela turma e já passa pra uma outra turma saindo da turma que a gente tava trabalhando.

E os positivos?

Ponto positivo ficaria também de novo na... na... por ser um momento de aprendizagem, um momento de aprendizagem durante o estágio.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Ser professor é aprender o tempo todo. Às vezes a gente aprende muito mais do que ensina. Que cada dia é uma situação diferente, a cada hora é uma situação diferente. Então, à todo momento a gente ta aprendendo, a gente ta lidando com pessoas cada um com um estilo diferente, com uma personalidade diferente, então saber lidar com isso e lidar com pessoas. Pessoas com características diferentes e saber contornar as situações. Ser professor é você saber ser psicólogo, você é professor, você sendo um pouco de cada coisa durante um momento que você é professor e a gente está o tempo todo aprendendo. Aprende a cada dia uma coisa diferente, uma situação diferente.

Como que esse processo de estágio contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

Na questão pedagógica muitas vezes o que aprendemos na sala de aula no aspecto teórico, quando chegamos na prática nem sempre é da forma que a gente vimos, que a gente conheceu. Na parte prática não é uma coisa que se segue à risca, não é uma regra específica a parte pedagógica. Existem situações adversas na prática. Então a parte teórica, a parte pedagógica não são elementos fixos. Ela não é uma regra estabelecida. Nem sempre você tem que valer de teorias. Então na parte pedagógica eu aprendi que nem sempre a teoria prevalece, nem sempre o que a gente adquire como conhecimento teórico é o que a gente tem que fazer na prática.

Você acredita que essa prática pedagógica, seja produzida sem a teoria?

Não. A teoria é necessária, eu só acredito que a teoria não pode ser uma regra estabelecida. Ela contribui, ela é válida sem dúvida alguma porque ela que dá o embasamento para estarmos atuando na prática. Ela só não é uma coisa que deve ser vista como uma regra geral, você tem que ta o tempo todo apegado à teoria, se valendo de teorias. A prática às vezes apenas se sobressai um pouco da teoria.

Na sua avaliação, como foi o estágio pra você?

Foi porque o processo de estágio foi em escola, por isso foi uma novidade pra mim. Porque durante a formação eu não atuei dentro de escolas então foi uma novidade. Serviu também para poder desmistificar um pouco algumas idéias que eu tinha de escolas, de ser uma coisa meio que apavorante. Criança, vamos dizer assim, era meio que uma fobia talvez. Então o estágio meio que serviu pra clarear um pouco essa idéia que eu tinha de escola, não é como eu via anteriormente. Hoje eu tenho uma outra idéia com relação a isso. Tenho, até vejo com uma outra perspectiva, como uma boa possibilidade pra eu poder ta atuando a partir de agora, a partir do final desse processo de formação eu poder ta atuando em escola. Então o estágio, ele não só contribuiu pra eu poder vivenciar isso e colocar em prática. Hoje saio da faculdade com uma nova idéia, com uma nova visão em relação à escola. É uma idéia bastante diferente da idéia que eu tinha quando entrei aqui.

SUJEITO 8

Caracterização do Informante

Atuo na turma no estágio 2 pré e estágio 3 oitava A e B da escola Ulisses de Paula. Atualmente, faço recreação empresarial.

O que é o estágio pra você? Qual o seu papel na formação do futuro professor?

Estágio para mim é o momento de ter a vivência de como você vai atuar. Ter as experiências de como realmente acontecem as aulas, o que a gente vai encontrar por exemplo sobre a violência. Os alunos ultimamente estão violentos e as brincadeiras, a escola não está respeitando a Educação Física e o estágio nos dá esse direito, o direito de vivenciar esses problemas e enfrentá-los nas aulas. A gente aprende muito, porque entendemos como lidar com esse problema.

Então o papel do estágio na formação do futuro professor seria?

Seria a gente colocar em prática tudo o que a gente aprendeu na faculdade e vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas.

O que você vivenciou no processo de estágio da UVV?

No estágio 2 eu tive um grande problema com um aluno, ele era muito “espevitado” e as brincadeiras que ele tinha com os outros alunos e a forma dele lidar com as pessoas era sempre machucando. Eu tive experiência com a violência escolar nas duas escolas-polos, nos dois momentos de estágio, no estágio 2 e no estágio 3. No estágio 2 a gente fez atividades cooperativas para melhorar e diminuir com que essa violência. Só que no meio do processo o aluno saiu da escola. O estágio 2 foi muito tranqüilo, a gente aprendeu porque lá na escola tinha pouco material e o espaço era bem restrito. Agora essa escola já está bem melhor. E isso também é legal da gente vivenciar no estágio porque é o que a gente vai encontrar nas escolas. No estágio 3 a escola que eu trabalhei, ela não tinha e não tem material. É tudo precário e é a única coisa que a gente tem para usar.

O que mais você vivenciou durante o processo de estágio? Destaque os pontos negativos e positivos dessa vivência.

Os positivos foi eu aprender a trabalhar com alunos de diferentes idades porque no estágio supervisionado 2 foi com alunos de 7/8 anos e agora é de 14/15. Essa diferença de idade é importante para a gente trabalhar com essas duas experiências para ver que as atividades são completamente diferentes paras turmas e os alunos de 14 anos, eles estão entrando na adolescência, então eles tinham um pouco de vergonha em fazer as coisas e isso já foi legal da gente trabalhar. A gente aprendeu a trabalhar com esses pontos.

E os pontos negativos nesse processo de estágio que você vivenciou?

Negativo foi a gente realmente não ter material pra trabalhar com as atividades do jeito que queríamos, tivemos que improvisar muito. A escola em si, ela não respeita a Educação Física. A escola que eu estagiei, a gente chegava lá e os alunos tinham prova de matemática depois da nossa aula. Eles perguntavam para supervisora se podiam faltar a Educação Física para estudar e a supervisora deixava e isso nos incomodou muito no começo das aulas. Só que é complicado. Porque se a escola não cobra dos alunos, a gente que está ali é difícil intervir. A professora regente da Educação Física na escola, ela fica nos olhando com a bolsa pendurada no braço a aula inteira! E tira as meninas da nossa aula para conversar sobre o cabelo, pergunta alguma coisa sobre o

final de semana e isso foi muito ruim para a gente. A gente conheceu o famoso professor rola a bola porque os alunos ficavam incomodados porque na nossa aula eles tinham atividades que nós estávamos propondo e, na segunda-feira que era aula da professora regente, eles faziam o que queriam. Eles falavam por exemplo: “Ah, hoje vai ter aula? É que segunda-feira é à vontade. Em outras palavras o aumento do recreio! ”.

O que você aprendeu sobre ser professor no processo de estágio?

Eu aprendi que o professor tem uma responsabilidade muito grande, principalmente o professor de Educação Física porque as habilidades motoras que os alunos vão precisar, tudo isso a Educação Física pode ajudar. Tanto que se a gente for um professor relapso, que não dá importância para esses detalhes, não dá aula objetiva, essas coisas a gente não vai contribuir em nada na formação dos alunos.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

O processo de observação foi muito bom porque a gente observou os alunos estagiários trabalhando com alunos deficientes e a gente viu que é complicado trabalhar com esses alunos e mais, que vale a pena se esforçar. Quando a gente teve como aluno, um deficiente físico nós nem conhecíamos o problema que ele tinha, então a gente viu como é complicado trabalhar com um aluno com deficiência. Na intervenção a gente aprendeu durante o estágio a aprender a trabalhar com esses problemas que a escola enfrenta e que a Educação Física em si, enfrenta. Nas reflexões a gente estudou muitos textos sobre violência, porque foi um dos fatores que a gente identificou nas nossas aulas. A gente identificou também muitos textos, como a Educação Física contribui no estágio, nas aulas para os alunos e qual o papel da Educação Física na formação dos alunos.

E na sua avaliação como foi todo o processo de estágio para você?

Para mim foi muito gratificante por essas experiências que eu tive, mas acho que a gente poderia dar uma atenção maior com os alunos, esse processo quebrado de meio semestre fica meio complicado até para os alunos mesmo, porque os meus alunos da escola pólo de estágio tinham um repúdio com a gente. Quando a gente chegou, eles

olhavam com uma expressão feia, porque todas as aulas que a turma passada deu para eles, eles se machucavam muito. Então eles não gostavam das nossas aulas por causa disso, a gente teve que contornar essa situação também. Então eu acho que o estágio foi muito bom por que nos fez aprender a trabalhar com essa dificuldade e foi gratificante, porque a gente sai da escola e os alunos nos falam: “Poxa tia, gostei tanto da sua aula, você podia dar mais aula para gente! Continua esse processo com a gente! “. Eu gostei por isso.

SUJEITO 9

Caracterização do Informante

No estágio 2 atuei no jardim II e no estágio 3 também. Atualmente trabalho com musculação e trabalha no Banestes.

O que é estágio para você?

O estágio é o momento de aprendizagem, é o momento que você tem interação com os alunos. É o momento em que você executa atividades em que você pode ser que tenha visto ou não. E da realidade do professor com a criança, com o aluno.

Qual o papel do estágio na formação do futuro professor ?

É um processo que a gente aprende e executa ao mesmo tempo. É a gente tendo a teoria e a prática. Uma diferença desta disciplina para nós acadêmicos é um processo de reflexão, um momento de interação com os professores. Uma interação com as crianças, e com as questões ensino-aprendizagem da realidade.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Os positivos é que eu aprendi um processo de pesquisar, saber procurar com os colegas e saber interagir com os professores. Tentar resolver o problema da criança e diferir as brincadeiras.

Pontos negativos no estágio, que você vivenciou.

Ponto negativo foi a dificuldade em orientar a atividade para criança. Eu não sabia, não tenho esse dom, para lidar com a parte escolar.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Ser professor é aquele que ensina, é aquele que executa uma atividade com base no que aprendeu na universidade, na fase escolar, na sua vida cotidiana. O que ele aprendeu ele vai passar para o aluno.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

Nesse processo de estágio, a parte pedagógica ocorreu porque a gente teve que criar para executar e vivenciar.

Como foi o estágio pra você?

O estágio para mim foi bom. Foi bom para um aprendizado novo é um processo de aprendizagem, que foi ensino para as nossas vidas.

SUJEITO 10

Caracterização do Informante

Atuei no estágio 1 e 2 observando a turma do jardim II, no estágio 3 trabalhei com sétima e sexta séries B do Nice de Paula.

O que é o estágio para você e qual o papel na formação do futuro professor?

O estágio para mim é o momento em que nós alunos da Educação Física, temos a oportunidade de está colocando em prática o que aprendemos, tal o que vivenciamos dentro do curso. E o papel da construção do futuro professor, porque lidando com situações reais, você vai aprendendo muito mais o que deve e o que não se deve incluir nas nossas futuras ações de ensino.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Dos dois momentos de estágio que eu tive, o primeiro foi com o ensino infantil. Eu acho que foi um planejamento mais organizado, nós tínhamos duas aulas de Educação Física com a mesma turma e deu para fazer uma intervenção de qualidade. No estágio 3, comecei numa escola-polo um pouco conturbada onde eu e minha dupla de estágio, ministramos aulas que não tinham continuidade. Isto é, 2 aulas de Educação Física com uma das série eram direcionadas por nós, e a outra era com a professora efetiva da escola estágio e isso de certa forma atrapalhou bastante nossa atuação. Porque a professora de lá era da pedagogia do 'rola bola' onde os alunos ficavam a vontade e faziam o que quiseram se quisesse fazer Educação Física bem, se não quisesse fazer também não fazia diferença. Depois nós chegamos com outra proposta para trabalhar e eles num primeiro momento e até hoje tem uma certa resistência a nossa proposta de intervenção.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Positivos foi que eu aprendi que uma aula não é totalmente tudo aquilo que você planejou, tem suas flexibilidades. A importância do diagnóstico e de estar planejando as aulas. Isso foi um ponto bem positivo pra mim. No aspecto negativo foi a forma como foi organizado o Estágio 3 a gente teve um sistema muito ruim e isso foi um ponto negativo para mim.
Colocar as duplas em aulas quebradas, e numa escola onde ninguém se importa com a Educação Física, nem mesmo a professora efetiva de Educação Física se importa com o aprendizado dos alunos na escola.

O que você aprendeu sobre ser professor no processo de estágio?

Eu aprendi que professor é muito além do que dar aula. Professor é acima de tudo um exemplo para os alunos, o que você falar para os alunos vai ficar marcado e o professor tem que saber lidar com várias situações além da sua aula, saber lidar com os colegas de trabalho dentro da escola, com os pedagogos, com os diretores e tudo mais.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Acho que essa contribuição para os saberes pedagógicos foi exatamente as aulas de reflexões. A gente ministrava a aula para os alunos da escola-polo e depois tinha uma aula específica para ficar discutindo as experiências vividas nesse contexto, para estar vendo as melhores formas de estar atuando com certas situações dentro da escola. Nesse momento houve uma grande contribuição para estar construindo esses saberes pedagógicos.

Como foi o estágio para você? Destaque os pontos positivos e negativos.

Bem, estágio para mim como eu falei teve dois momentos: um positivo e o outro, não (eu diria negativo, meio conturbado). É, mas num ponto de vista foi qualitativo, porque foi exatamente o momento onde eu pude ver a realidade de duas escolas totalmente diferentes onde eu estava atuando com pessoas diferentes. Um era infantil, o outro já era ensino fundamental, mas eu acho que o estágio poderia ter sido planejado de maneira a nós alunos estarmos atuando com uma turma durante ano e assim dar mais realidade ao que a gente vai passar futuramente.

SUJEITO 11

Caracterização do Informante

Atuei no berçário do Jurandir, no maternal do Augusto Aguire. No momento, não trabalho.

O que é estágio para você?

Para mim estágio é um momento de transformação de aluno para professor. No momento que nós estamos na sala de aula estudando a teoria e nós vamos para prática, para aprender, aprender a metodologia de ensino, aprender várias coisas para ser mesmo um professor na prática. É utilizando a teoria na prática.

E qual o papel do estágio na formação do futuro professor?

Acho que o papel do estágio é muito importante, os professores supervisores são muito atualizados, eles trabalham com métodos de ensino diferenciados. Então isso para nossa vida profissional futuramente é muito importante e a gente trabalhar com ensino infantil, ou mesmo com o ensino fundamental.

O que você vivenciou aqui no processo de estágio?

A vivência foi muito importante, na prática nós aprendemos muita coisa como lidar com as crianças, quais os problemas das escolas, aprender a prática, como que o professor tem que se portar na escola, como se portar no meio dos professores, pedagogos, diretores, como que trabalhar. Na construção do planejamento, do plano de curso, do plano de aula, para formação entre o aluno e professor.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Eu aprendi com meus professores a ser profissional, você está trabalhando no estágio, você tem um compromisso muito importante com as crianças. Está lidando com o ser humano, você tem que ter uma responsabilidade e além disso, uma responsabilidade social, então a gente tem que está muito ciente a disso.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Nós recorremos a muitos autores que abordam sobre pedagogia. Nós aprendemos a utilizar a pedagogia de projeto, o planejamento. Então esse é o diferencial do profissional que atuará amanhã. Você usa essa metodologia para futuramente você está aprendendo, porque a maioria dos professores hoje não trabalha com essa pedagogia.

Na sua avaliação, como foi o estágio? Destaque os pontos positivos e negativos.

Os pontos positivos no caso é contribuir para vida profissional, para a vivência com a criança, a comunidade em si. Os pontos negativos, acho que não teve nenhum não, na minha concepção, eu acho assim que teve algumas pendências a se tratar, mas eu acho que o ato negativo não teve, só o positivo, eu aprendi muito no estágio, o estágio foi muito importante principalmente para estarmos usando isso futuramente.

SUJEITO 12

Caracterização do Informante

Atuei durante os três estágios na turma do pré II. Atualmente encontro-me desempregado.

O que é o estágio e qual o seu papel na formação do futuro professor?

O estágio para mim foi o momento que eu pude colocar em prática tudo o que aprendi na faculdade. Foi o modo que eu pude sentir na prática o que é ser professor, as dificuldades em atuar como professor enfim, vivenciar aquilo que é real para o professor na escola.
O estágio pode contribuir, visto que ele deu a oportunidade de vivenciar aquilo que é a realidade da escola. Você coloca tudo em prática as metodologias que você vê na escola. O estágio te dá aquela oportunidade de você identificar se aquele tipo de metodologia da certo ou não. Enfim, o estágio é colocar em prática.

O que você vivenciou no processo de estágio da uvv?

Pude ver que certas metodologias dão certo, tudo aquilo que é real na escola.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Aprendi que para ser professor você tem que ser um bom observador, tem que planejar bem. Por quê? Para você poder saber intervir, poder conhecer a realidade da escola, enfim ser professor é ser tudo isso.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Esse processo de observação, intervenção e reflexão contribui muito porque é aquilo, né? Em sala de aula a gente estuda teoria? Então quando nós vamos para realidade da escola é que a gente coloca tudo em prática e vai se observando, vendo o que daria

certo, o que daria errado. Contribuiu dessa forma. Fui construindo meus conceitos, fui me apropriando daquilo que era legal, que era certo e fui construindo meus saberes, fui pegando um pouquinho de cada metodologia e fui construindo meus saberes pedagógicos para eu poder intervir futuramente.

Na sua avaliação como foi o estágio para você? Destaque os pontos positivos e negativos.

Pontos negativos para mim não tem nenhum. Por que o estágio para mim foi tudo, porque eu entrei na faculdade tendo uma visão só para área de fitness e lá eu desenvolvi o gosto pela educação e foi tudo para mim porque eu pude vivenciar um lado que eu não conhecia da Educação Física. E está sendo importante para mim, gostei muito do estágio. Para mim foi fundamental tanto no nível profissional quanto pessoal.

Dos pontos positivos, você teria mais algum pra destacar?

Positivo foi o prazer de poder conviver com pessoas onde teve um ricas discussões sobre os saberes pedagógicos. Professores e alunos, mas principalmente professores quando no momento de reflexões a gente podia debater, discutir. E todas as idéias do que ocorria nas aulas.

SUJEITO 13

Caracterização do Informante

Atuei na UMEI Luiz Augusto Aguirre, tanto no estágio II quanto no III, no momento não estou trabalhando.

O que é estágio pra você e qual o seu papel na formação do futuro professor?

O estágio para mim é está vivenciado as questões, assim, que foram abordadas dentro de sala de aula, nas aulas de didática, nas aulas de pensamento pedagógico, tudo que está relacionado a questão escolar e na prática. A gente tenta fazer da melhor maneira possível, porque ás vezes fica tudo na teoria e se você não tiver esse processo do estágio, da intervenção você pode não conseguir, lá na frente você pode ter uma

dificuldade muito maior. Porque no estágio a gente está sendo orientado pelo professor que está ali do lado, ajudando nas questões, nas barreiras que são encontradas, eles estão abrindo a mente para o nosso verdadeiro papel na formação.
Com certeza é um papel que todos deveriam ter consciência, do verdadeiro valor de um professor, de um educador dentro da escola, da importância que tem esse papel diante dos outros profissionais diante das crianças por que você está ali transmitindo valores para as crianças e sem duvida o comprometimento é o que faz a formação do futuro professor.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Foram muitas dificuldades, muitas barreiras encontradas. No primeiro momento até que a nossa turma não deu muito trabalho, a turma era bem tranqüila mas tem que levar em conta assim, que foi o primeiro momento dessas crianças inseridas dentro da escola. Agora no segundo semestre nós continuamos com a mesma turma, elas já estavam muito agitadas, muito dispersas, e isso, foi a nossa dificuldade foi no 2º momento que no caso é o Estágio 3, elas estavam muito dispersas, mas essas dificuldades com o apoio e com a orientação do professor que fica lá durante o estágio a gente foi conseguindo assim resolver os problemas e tomar algumas atitudes.
Um grande problema que foi encontrado, principalmente na minha turma, foi a questão da professora querer punir a criança tirando a criança da aula de Educação Física, isso para gente não foi uma coisa muito legal porque acabou ficando um clima chato entre nós estagiários e a professora. Mas as vivências, acho que todas foram válidas, as dificuldades, as alegrias, o conhecimento do que, de como é cada criança, de como lidar com cada criança, com as atitudes delas, trazer todo conhecimento delas do meio externo para dentro da sala, incluir esse conhecimento nas aulas, eu acho que toda vivência como um todo foi muito interessante.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Acho que um dos pontos negativos foi a questão das meninas serem retiradas pela professora da escola-polo e esta querer punir uma criança tirando da aula de Educação Física. Outro fator foi a inserção de crianças a todo tempo, não tem aquele tempo de matrícula, aquele tempo de inserção na aula, todo momento entrava uma criança nova e isso acaba dificultando o trabalho porque você tinha que começar com aquela criança

algumas coisas, e umas aceitavam numa boa, outras não aceitavam, aí acabava atrapalhando um pouco as aulas. A professora regente não teve muita interação conosco e isso teve, assim, agente sentiu uma grande dificuldade, ela não tinha interesse, a gente já chegava na sala e ela imediatamente já saia, não tinha interesse em ficar. São os pontos que eu considero assim, negativos.
Ponto positivo a questão do professor está ali, ao lado, auxiliando, dando um apoio em todos os momentos, o apoio total da diretoria da escola, que da uma total assistência para os estagiários da universidade e com isso, com esse apoio da diretoria, acaba outras funcionárias também atendendo a gente super bem. A escola melhorou muito também a questão do espaço físico e de repente teria mais pontos negativos se não tivesse melhorado o local de intervenção.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Na visão dos alunos, o professor é quem está ali passando toda experiência. No caso das crianças, talvez elas nem tenham essa dimensão do que é ser professor, que quem está ali é a tia que é carinhosa, que gosta de brincar, que fazem eles se sentirem felizes naquele momento. Isso era notável quando a professora regente estava na sala e todos ficavam quietinhos, pareciam que eles tinham medo dela, e na hora que a gente chegava eles já levantavam, corriam e nos abraçavam, era uma festa! Então a gente tem que encarar essa questão, do que você representa ali e para mim durante a intervenção eu pude perceber o compromisso, a responsabilidade que tínhamos que ter com as crianças. Elas estão ali toda semana esperando pelos professores, para gente estar brincando, para eles é só brincadeira mas para gente o objetivo é muito maior do que isso. O comprometimento, eu aprendi, eu nunca tive problemas com a responsabilidade, o comprometimento, mas foi intenso nos momentos que tínhamos a responsabilidade de elaborar os planos de aula. Aprendi que quando planejava de maneira mais ou menos, a aula não dava certo. Então uma questão que mais ficou fixada nesse processo foi a questão do planejamento.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

O processo de observação foi uma questão bem interessante porque na observação a gente já via alguns pontos, algumas questões que poderiam ser melhoradas, e aí depois

com o processo de intervenção, num outro momento, no 7º período. Com a observação que nós fizemos no 6º, fomos para o 7º período (intervenção), nós já fomos com aquela idéia de que isso não pode ser feito, aquilo lá não foi legal, aquilo lá poderia ser melhorado. Você já vai com outra idéia do que poder ser melhorado, e aí você vai para intervenção e descobre outras maneiras, outras questões. Identifica outras estratégias para poder melhorar ainda mais, e nas reflexões isso era discutido. Às vezes uma coisa que não era interessante, alguma coisa que deu errado, a gente discutia e houve uma interação de qualidade entre os estagiários observadores (6º período) com os estagiários da intervenção (7º período) e com os professores e estagiários. Em algumas turmas houve uma interação do professor regente com os estagiários, isso contribuiu muito na construção, que se não houvesse essa intervenção, reflexão, a observação no primeiro momento (6º período), com certeza não teria tido tanto sucesso a nossa intervenção lá na escola.

Como foi estágio para você?

Um momento para mim maravilhoso, foi um momento que eu me encontrei, eu me descobri dentro do curso. Eu gosto de muitas coisas de varias áreas, durante o processo de graduação dentro da sala de aula com a fala de cada professor, eu fui descobrindo o leque que é a Educação Física e fui, assim, a cada disciplina eu descobria que isso era interessante, e ficava admirada com tudo.

Quando chegou o momento do estágio, foi quando eu me descobri, porque eu vi que era realmente aquilo ali que eu queria, tem outras coisas que eu gostaria de fazer também, que se eu tiver oportunidade com certeza eu farei na área da Educação Física. Mas o estágio cresceu muito dentro de mim aquela vontade de estar atuando na área da educação infantil. Eu até comentei com um dos professores supervisores que até a relação com minha mãe melhorou depois do estágio, que eu não tinha uma boa relação, mas a experiência dela com a escola, eu sempre quando a encontro, faço aquela troca de coisas da vivência dela, porque ela já é aposentada na área da educação, toda vida trabalhou com criança. A intervenção nas reflexões lá com os professores supervisores foi muito válido, muita coisa eu aprendi com a minha dupla de estágio, essa questão do lúdico que ela já tinha uma experiência com isso, foi o que eu mais interagi com ela, pois era uma vivência que e eu não conhecia, digo assim. Aliás, eu não me conhecia até entrar no estágio, depois que eu entrei no estágio eu me descobri, eu me conheci mais.

SUJEITO 14

Caracterização do Informante

Atuei no pré II da UMEI Jurandi de Matos Grifo, no ano de 2007.
Trabalho no Colégio Marista como auxiliar de disciplina.

O que é estágio pra você e qual o seu papel na formação do futuro professor?

O estágio para mim foi algo fundamental no decorrer do curso, o estágio foi direcionando realmente que tipo de profissional você quer ser atuando na área escolar. O estágio proporcionou para mim uma abertura de mercado de trabalho, no qual eu vou está inserido numa área que eu gosto que é a área escolar e a questão da formação. Então dentro do estágio eu aprendi muito a questão de planejar, de como se trabalha na educação infantil respeitando as crianças dentro da suas individualidades, dentro do seu processo maturacional, então eu saio daqui como um futuro professor, bastante capacitado porque o estágio me proporcionou isso, dentro das nossas aulas, do nosso processo de reflexão.

O que você vivenciou no processo de estágio?

No meu caso eu aproveitei o máximo possível do estágio, de todas as vivências, a mais importante que eu vivenciei foi a questão da vivência humana, ou seja, o relacionamento com os professores, comigo mesmo, com minha dupla de estágio, com os alunos, com o corpo docente da escola. Então essa vivência foi bastante intensa, eu fui aproveitando da melhor maneira possível, a questão de dialogar, de conversar, de procurar entender a dinâmica da escola, com os professores, a questão de direcionar o meu trabalho "... está errado aqui, não faz isso, o melhor caminho é esse".
O momento de reflexão foi muito importante, porque as vezes você se perde, vai com muita euforia, então você acaba se perdendo, então essa vivência no estágio, esse processo de estágio foi muito importante. Para mim foi fundamental a questão de compreender, dar tempo ao tempo, esperar o momento certo, o momento do outro falar, respeitar a crítica do outro também, saber aceitar a crítica, é algo que eu não sabia, eu não aceitava críticas, era muito nervosinho. Então o que o estágio fez de melhor pra mim foi isso, essa questão da vivência, das relações humanas, de saber ser criticado,

porque você precisa ser criticado também, para você crescer como ser humano e respeitar as outras pessoas também, as próprias críticas. Eu aprendi muito com isso e cresci muito com isso, então toda crítica que eu recebo eu já não retorno mais com uma resposta imediata, meu processo já é ao contrário, eu a canalizo para o meu crescimento pessoal, interpessoal. Procuro por exemplo, pesquisar mais, a ler mais, então eu fiz dessa forma e eu só aprendi, então ele pode fazer essas coisas, e graças a Deus eu pude sair realizado com esse aprendizado.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Pontos positivos do estágio eu sou meio suspeito para falar porque eu com o estágio sou extremamente responsável. Então eu acho que a questão de você ser responsável com o estágio na questão dos horários, a questão das aulas, dos planos de aula, foi muito importante, termos sempre o professores supervisores cobrando, eu acho isso importante. O ponto positivo foi essa cobrança do aluno estagiário, de você estar incentivando o aluno a fazer isso, então isso para mim eu tenho como ponto positivo. Além disso, a própria formação, a vivência que você tem de atuar como professor, como protagonista do processo de formação dos alunos da escola, então isso tudo para mim é ponto positivo, entre outras coisas.
Como ponto negativo, eu destaco uma questão que eu vinha falando com muito com minha dupla de estágio, é que muitos colegas não querem fazer o estágio, não tem identificação com o estágio. Então o estágio deveria ser opcional, quem tem identificação no caso escolar, eu acho que poderia optar por fazer pela área escolar, agora tem gente que não gosta e tem que ir lá fazer, então eu acho isso negativo, deveria ser opcional.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo?

Principalmente a questão de organização, organizar-se quanto ao horário, a questão da responsabilidade, de compreender o outro, o momento do outro. Por exemplo, a gente chega na turma, as vezes a turma está dispersa, você prepara uma aula super interessante, e a turma está totalmente dispersa, não quer participar, então muitas vezes, como eu já trabalhava com o público infantil, é muito difícil você em todas as suas aulas ter um sucesso total. Então o que eu aprendi: as vezes você prepara a aula maravilhosa e chega lá você se depara com uma situação que te derruba, ou seja,

mesmo quando você preparar uma aula maravilhosa você tem que ter algumas cartas nas mãos. Então eu aprendi isso, apesar de você preparar uma aula muito interessante e chegar no momento e você não conseguir dar essa aula, você teria que ter algumas cartas nas mangas, ou seja, algum refúgio para que você consiga manter essa turma dentro do que você planejou. Na verdade eu estava aprendendo um montão de coisa, então isso para mim foi muito importante, essa questão de organização e de você está sempre com algumas cartas nas mangas a mais.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

A questão dos saberes pedagógicos é bastante importante na minha formação, desde o 4º período agente vem tendo essas práticas, esses saberes, entendendo a metodologia de como se trabalhar, de como aplicá-los na realidade, então para mim esses saberes foram muito importantes. Nesse processo de intervenção, as reflexões, foram contribuindo para quando chegarmos na prática podermos distinguir qual é a melhor opção desses saberes pedagógicos a utilizar. Saber qual o caminho que você vai percorrer no decorrer do ano, e a utilidade de todos os saberes que você obteve no decorrer do seu curso, ou seja, na minha concepção todos esses saberes pedagógicos desde o 1º até o 8º período, tudo serve para você na hora do processo de estágio utilizar, porque é muito importante e foi muito importante para nós. No meu caso foi muito importante, então é do 1º ao 8º período todas as matérias, todos esses saberes foram importantíssimos no momento da minha atuação dentro do processo de estágio supervisionado.

Então o estágio, ele contribuiu especificamente pra construir saberes pedagógicos quando?

No meu caso eu acho que quando o aluno entra aqui, desde o 1º período, mas especificamente falando a partir do 4º período, quando tive a matéria de Didática, aí que começou realmente esses saberes, eu falei: “Eu preciso disso aqui, isso aqui é importante para quem vai atuar na área escolar.” Do 1º até o 4º, ou seja, eu recorri aquelas outras matérias, da questão da fisiologia, da anatomia, para você entender o processo biológico da criança, biomecânica, do que pode do que não pode, então a partir do 4º período que eu fui despertar para esses saberes pedagógicos.

Como que foi estágio para você?

Para mim, eu sou suspeito a falar porque eu aproveitei o máximo do meu estágio, se eu tivesse que dar nota para o estágio supervisionado com o que eu participei dentro do processo, eu daria nota 1.000. Eu sou suspeito para falar, eu acho o estágio a pesar de ter algumas dificuldades que foi falado, deveria ser opcional. Mas eu acredito e acho o estágio supervisionado bastante interessante.

SUJEITO 15

Caracterização do Informante

Atuei nas turmas do berçário e do jardim na UMEI Luiz Augusto Aguirre da Prefeitura Municipal de Vila Velha.
No momento estou aguardando algumas escolas para atuar no município de Aracruz.

O que é estágio para você? Qual seu papel na formação do futuro professor?

O estágio é uma coisa que antecipa o nosso momento de trabalho lá fora, ou seja, ele vem preparar o acadêmico, ou o técnico para poder atuar lá fora e ele é importante na formação do futuro professor porque ele nos dá a base de como fazer a intervenção em qualquer área que seja principalmente na área da Educação Física que trabalha com o ser humano, com crianças, jovens e com pessoas de diferentes idades.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Como o momento de estágio é formado por três momentos por observação, reflexão e intervenção o primeiro momento a gente participava das observações, onde vivenciávamos a problemática dentro da escola, dentro do contexto escolar. Para nós podermos atuar e superar esses problemas, sempre tivemos o acompanhamento dos professores supervisores que foi muito importante, pois nos informava onde que agente tinha que pesquisar e nos dava pistas de como fazer aquela intervenção adequada.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Um ponto negativo foi a falta de responsabilidade de alguns estagiários, não foi o meu caso, mas a falta de um estagiário prejudica todo o processo porque a escola, está sempre se preparando para nos receber; nós é que vamos atuar com as crianças, então acho que esse foi o ponto mais negativo desse processo.
Pontos positivos foram vários, por que eu acho que é a única instituição aqui do estado que tem esse processo de intervenção com um acompanhamento do professor tendo reflexões, busca de problemáticas, de suprir a necessidades. Então eu acho que os pontos positivos se agente for parar para citar agente vai sempre encontrar pontos positivos.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

O processo de estágio nos ajuda a crescer muito quando a gente chega no estágio, por que ali tudo que aprendemos no período anterior na faculdade, a gente vai colocar em prática ali; metodologias entre outras coisas. Então o que eu aprendi como ser professor? Eu aprendi como lidar com aquele público infantil que eu tava atuando naquele momento, aprendi a me comunicar melhor tanto com o professor e diretores de escolas. Como sujeito da escola, atuar dentro da escola e com isso, ajudou também a pensar melhor, a entender mais alguns contextos que estão dentro da escola, dentro dos livros que falam da Educação Física escolar, entre outras coisas.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Esse processo de observação, intervenção e reflexão ele seria melhor se ele fosse junto e ocorrendo tudo certinho tudo dentro dos conformes, ou seja não pode ter falhas em nenhum desses processos; então quando você faz a observação isso só ajuda com a visão critica você passa para a intervenção você vai aprender a ter seus próprios saberes, você terá seus próprios modelos de intervenção, momento que você vai fazer uma prática adequada, destacando você então muitas reflexões entre professores, colegas de estágio, professores da escola e de outros colegas que nos ajudam a dar subsídios; a pesquisar para a nossa intervenção, melhorar cada dia mais.

Como foi estágio para você?

Eu acho que eu sou uma das poucas pessoas que comecei a crescer dentro do ambiente acadêmico a partir do estágio, por que a partir desse momento eu comecei a pesquisar mais coisa que eu praticamente não fazia antes, pesquisar mais correr atrás das coisas que eu queria. Porque a partir do momento que assume o compromisso com o estágio quando estava atuando com a turma do estágio, foi um grande desafio para mim, eu tive que começar a me virar correr atrás de livro, ou seja, de atividade, de adaptar a atividade e isso foi de grande valia para mim; porque eu acho que se não tivesse o estágio naquele momento da faculdade na minha formação, de repente eu não estaria me formando daqui uma semana. Não estaria fazendo parte da vida, a publicação de um artigo em revista e eu acho que de repente nem estaria mais na faculdade hoje.

SUJEITO 16

Caracterização do Informante

Atuei no maternal, no berçário, no primeiro momento e depois no maternal. No momento não atuo na escola, mas participo do movimento do programa da terceira idade na secretaria municipal de ação social.

O que é estágio para você? Qual o seu papel na formação do futuro professor?

Estágio para mim é o momento que a gente coloca em prática o aprendizado teórico de sala de aula, momento em que vivenciamos o que realmente é a escola. Penso que o professor supervisor é fundamental visto é preciso estar participando dessa prática buscando conosco melhorá-la buscando um saber teórico cada vez maior e melhor.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Vivenciei momentos maravilhosos, momentos de discussão de reflexão junto com a turma em que eu atuei, aprendizado sobre como agir, como sair de determinada situação com as crianças de educação infantil e foi muito bom para o meu desenvolvimento acadêmico.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Os pontos negativos em alguns momentos é a gente ter a ausência da professora regente visto que ela esteve de licença já várias vezes; então acontecia que quando a professora retornava os alunos ficavam com uma rotina diferente, dificultava o nosso momento de atuação. Como ponto negativo também é a ausência de aluno, os alunos faltavam e de repente ficavam por meses, dois meses e depois retornavam as aulas com outra rotina isso dificultava um pouco, a gente teve dificuldade também com a questão de material. Tivemos sempre tem que está criando, mais isso não atrapalhou tanto. Os pontos positivos foram as situações que vivenciávamos algumas dificuldades e tínhamos os momentos de reflexão, com o retorno dos professores que estavam nos acompanhando, que nos propunham como sair daquela situação e ao mesmo tempo que nos ouviam, significava o que a gente colocava e enxergava as nossas dúvidas esclarecendo de alguma forma. Foi importante para gente e acho que foi um ponto positivo esse acompanhamento intenso dos professores e essas reflexões nos ajudavam muito.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Ser professor, a gente identifica hoje como compromisso, uma responsabilidade muito grande no futuro daquelas crianças que a gente atua. Me fogem as palavras agora, mas vejo como compromisso, uma grande responsabilidade com o futuro das crianças.

Nesse processo de estágio você conseguiu mais fortemente aprender sobre ser professor de maneira geral?

Planejamento, projeto pedagógico, caminhar junto com os profissionais de educação física e está caminhando junto com a professora regente e a importância realmente da educação física na educação infantil é que antes a gente não tinha essa visão e hoje eu vejo o quanto é importante a educação infantil e a educação física caminharem juntas.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

Vamos dizer foi o momento em que a gente pode viver o que recebemos em sala de aula, no momento de observação a gente teve a oportunidade de também está colocando as nossas idéias para os estagiários. Até mesmo durante as reflexões, as reflexões eram essenciais era o momento em que a gente colocava as nossas idéias, os nossos entendimentos e ás vezes eram aceitas, ás vezes não, mas foi essencial para a gente aprimorar e colher o que realmente fiz de bom e acabar conceituando o que ás vezes a gente não entendia. No momento de intervenção foi uma realização você observar, você dialogar em sala de aula e chegar lá e poder colocar as coisas que você pode escolher, entender, acompanhando o processo pedagógico acompanhando as atividades da professora regente, colocando o que agente percebia necessário desenvolver nas crianças foi o que contribuiu na minha construção no meu desenvolvimento acadêmico acho que foi isso.

Na sua avaliação, como foi estágio pra você?

No início do estágio eu era receosa. Durante a observação eu era receosa em está colocando as minhas idéias e depois acabei ficando a vontade e acredito que pela maneira que os professores estavam lá, nos permitiam colocar as nossas idéias e não nos criticavam e nem permitia críticas de outros colegas depois fui me envolvendo, fui me envolvendo intensamente e já não tinha vontade de sair dali. Hoje sinto falta porque a gente não está mais atuando lá mais, como a gente sente falta daqueles momentos, daquelas quartas e quintas feiras. Foi muito bom pra mim, me ajudou a crescer tanto na educação física, me ajudou a perceber o quanto eu gosto da área da educação, por que antes eu pensava muito na área de saúde em atuar com a terceira idade e hoje eu percebi que eu levo o maior jeito para atuar com a educação infantil, que eu gosto da educação infantil e que vai ser um prazer eu consegui caminhar por aí, nessa área de formação.

SUJEITO 17

Caracterização do Informante

Atuei com a turma do maternal e no momento está desempregada.

O que é estágio para você e qual o seu papel na formação do futuro professor?

Estágio para mim é o momento que você vive a prática e tudo o que você aprendeu na teoria e no papel. Qual é o papel do estágio? Seria está mostrando realmente na prática, na vida real o que você vai passar, aquelas dificuldades, tudo aquilo que o professor tem durante uma aula, não só o que ele aprende na teoria, na sala de aula, ele vai para prática e vê que nem tudo aquilo que ele aprendeu na teoria cabe na prática ou vice-versa.

O que você vivenciou no processo de estágio?

Eu aprendi muita coisa. Ainda mais que eu estudei esses três períodos de estágio na mesma turma (na mesma escola-polo), eu vi a diferença que as crianças, a evolução das crianças durante esse processo e principalmente a alegria de esperar a hora de está ali como professora, eu vi o quanto eu evoluí principalmente com a ajuda dos professores que estavam ali falando com a gente o que tínhamos que fazer, o que poderia fazer para solucionar esse problema que a gente viu ali.

Destaque os pontos positivos e negativos dessa vivência.

Os pontos positivos é justamente isso, você vai para prática e vê que é totalmente diferente do que o professor fala na sala de aula, você chega ali e observa uma dupla de estágio (Estágio 2) ministrando aula, e fala: “Ah é fácil!”. Adoramos criticar as aulas dos outros, agora, quando estamos ali como professor avaliamos a diferença, e isso eu acho um ponto positivo. No caso dos professores do estágio, eles ensinam sempre isso para gente, não julgar os professores (os outros estagiários que estavam dando aula) porque na hora que assumimos o lugar de professores é totalmente diferente e isso para mim foi um ponto positivo, e sempre os professores supervisores estavam ali ajudando a solucionar aquele problema quando a gente não conseguia dar aula ou a gente ficava na dúvida porque a gente não está conseguindo prender a atenção dos alunos, porque de certas coisas e os professores estavam ali pra solucionar esses problemas.
Pontos negativos acho que não teve quase nenhum não, em relação até hoje.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Aprendi muita coisa. Eu não via certas coisas com aquele olhar crítico e depois de um tempo, de estar atuando no estágio, você começa a perceber que é totalmente diferente, você acaba evoluindo também durante o processo que você está ali. Por exemplo, quando eu entrei eu era muito tímida, não tinha aquela relação com o aluno, apesar de ser criança e encarar totalmente diferente e depois de um tempo com a turma você acaba se apegando.

Em relação a diferença do cuidar e educar, é bem discutido principalmente na turma que eu peguei, que é maternal, no finalzinho a maioria chorando, no começo você acaba cuidando e não tem como você só educar e cuidar, no caso você tem que fazer uma relação com os dois.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu para a construção de saberes pedagógicos?

Justamente no estágio e com o professor supervisor da escola-polo que fiquei, ele enfatizou muito essa questão dos saberes pedagógicos, eu comecei observando a turma também do maternal.

Principalmente quando a gente observou (Estágio 1), o professor supervisor enfatizava muito isso, e no começo da observação não tinha nenhuma relação direta com o aluno. Depois foi que a gente começou a ler textos e começamos a entender um pouco mais do plano de curso, o plano de aula, de intervenção, e assim, estágio, principalmente pelo texto que a gente leu, todas as discussões depois das aulas, o relatório de estágio que a gente fazia, plano de curso, plano de aula e principalmente as falas sobre avaliações, procedimentos metodológicos, acho que ajudaram muito na construção desses saberes dos professores durante esse processo que a gente passou dos três períodos de estágio, principalmente eu que vivenciei esse processo na mesma turma.

Na sua avaliação como foi estágio pra você?

Quando eu iniciei o estágio, a escola que eu fiquei tinha uma estrutura muito pequena, estavam reformando, então eu durante a observação, eu reparei que a maioria dos meus colegas tinha muita dificuldade de dar aula por causa do espaço, pela falta de material, e depois quando eu comecei a intervir, a escola estava reformada, então já tinha mais espaço.

Nesse caso isso se tornou um ponto positivo, porque antigamente não tinha, então o ponto negativo no caso era que a escola não tinha espaço para poder dar aula, outro ponto negativo é que na hora que a gente precisava de material outro colega estagiário já tava usando, porque eram várias turmas que davam aula ao mesmo tempo.
Mas resumindo o estágio foi o momento que eu liguei a prática com a teoria e que mudou muito o meu ponto de vista em relação as aulas, e no caso principalmente com o ensino infantil.

SUJEITO 18

Caracterização do Informante

Atuei no pré do Luiz Augusto Aguirre e na 8ª série do Ulisses de Barros.
No momento não estou trabalhando.

O que é estágio pra você e qual o seu papel na formação do futuro professor?

Estágio para mim é o momento de aprender na prática, errando, acertando, mas colocando tudo em prática aquilo que a gente viu em sala de aula. E o papel do estágio na formação do futuro professor, para mim, é por em prática mesmo. E você vai atuando na área, como se fosse um treinamento, você vai hoje, vai amanhã e assim cada dia melhor. Para você ver aquilo que você está errando, tirar dúvidas com os professores. No pré eu ficava desesperada, aí eu tinha, podia errar e logo em seguida tinha aula que eu podia tirar todas as minhas dúvidas da aula passada, de como a turma se comportou, como me comportei com a turma. É um momento que a gente tem para errar e o professor corrigir ali na hora, para gente não errar depois.

O que você vivenciou no processo de estágio?

É vivenciei toda a teoria que a gente teve em sala de aula. A didática, todos os conteúdos que a gente viu na faculdade, a gente trabalhou de acordo com os temas da escola que era o meio ambiente, estávamos educando as crianças.

O que você aprendeu sobre ser professor durante o processo de estágio?

Eu aprendi que ser professor tem que ter muita paciência e gostar muito do que faz, porque não é todo dia que a criança vai colaborar, não é todo dia que vai tudo muito bem na aula, e você tem que saber contornar isso tudo, para ser um tanto proveitoso para o professor quanto para os alunos.

Como o estágio, incluindo o processo de observação, reflexão e intervenção, contribuiu pata a construção de saberes pedagógicos?

Com todas as dificuldades que a gente passou, com todos esses problemas, o estágio contribuiu para estarmos vendo qual é o melhor tipo de intervenção para cada turma, para cada idade. Contribuiu para vermos que ainda a Educação Física para o ensino fundamental é rola-bola, porque eles sempre pediam para gente rolar a bola, então a gente estava dando uma atividade e dava quase sempre rola-bola no final, para eles colaborarem com nossas aulas.

Como você avalia o estágio? Destaque os pontos positivos e negativos.

Foi muito bom o estágio. Eu já entrei na faculdade antes querendo trabalhar na escola agora eu tenho certeza, mesmo passando uns problemas com a turma de comportamento.

No plano positivo foi isso mesmo de pode errar e está tendo como corrigir logo na próxima aula, como estudante e para não precisar errar agora como professora formada e os pontos negativos foram da própria prefeitura mesmo, por não ter recursos, por está tudo em precárias condições, não ter material, não ter nada, a gente chegar para dar aula e ter um monte de coisa na quadra. Chegarmos na escola e desmarcarem por que eles tem prova tudo em cima da hora então, ás vezes estragava assim o processo educativo que a gente estava querendo para eles educação física.

ANEXO C – Registros das respostas do Grupo Focal (Grupo 2)

Apresentação

Meu nome é **Respondente 1 (R1),** eu tenho 39 anos, o primeiro estágio foi de observação no jardim II, estágio II foi atuação no jardim II e estágio III foi com a fase 2. Atualmente sou professora de dança, de Balett e de iniciação de ginástica rítmica.

Meu nome é **Respondente 2 (R2),** tenho 22 anos, no estágio de observação observei as crianças do jardim I, no estágio II intervenção dei aula pras crianças do jardim I e no estágio III dei aula pras crianças da 4ª série C. Trabalho numa academia.

Meu nome é **Respondente 3 (R3),** tenho 22 anos, atuai no estágio I observando o jardim, depois no estágio II dei aula pro jardim e no estágio III pra 4ª série. Atualmente também trabalho numa escola de ensino fundamental.

Meu nome é **Respondente 4 (R4),** tenho 21anos, atuei no estágio I observação jardim, estágio II intervenção e no estágio três agora ensino fundamental. Atualmente trabalho em dois projetos sociais, Secretaria do Estado e Secretaria de Esportes.

Meu nome é **Respondente 5 (R5),** tenho 22 anos, no estágio de observação eu observei o jardim II, no estágio II eu intervi com o jardim II também e no estágio III com a 2ª série. Hoje eu atuo no NATA (Núcleo de Estudos na área de Esportes).

Meu nome é **Respondente 6 (R6),** tenho 26 anos, no estágio I trabalhei com o II, observei o jardim II, no estágio II atuei com o jardim II e no estágio III eu dei aula pra 2ª série. Agora eu estou na secretaria do Estado de Esporte e Lazer.

Meu nome é **Respondente 7 (R7),** tenho 22 anos, atuei nos estágio II, tive a intervenção com pré escola, 5 e 6 anos e no estágio III atuação com a 4ª série. Faço estágio hoje como em duas academias.

Meu nome é **Respondente 8 (R8),** no estágio supervisionado I observei o jardim II, estágio supervisionado II eu atuei, intervi, no estágio III nós trabalhamos com a fase 2. Hoje eu estou trabalhando com vôlei de praia, trabalho numa escolhinha de vôlei de quadra numa escola de Vitória.

Meu nome é **Respondente 9 (R9),** no estágio I eu passei pelo processo de observação pelo ensino fundamental, estágio II intervi com o pré e no estágio III na 4ª série. Atualmente to estagiando em academia.

Meu nome é **Respondente 10 (R10),** atuei no estágio I e II com o pré, no estágio III atuei com a 3ª série A e faço pós graduação na UFEES em fisiologia do exercício em treinamento pra área de desporto to terminando agora também.

Meu nome é **Respondente 11 (R11),** tenho 22 anos, fiz estágio de observação observando o jardim, depois fiz estágio II no jardim e o estágio III na 4ª série. Atualmente trabalho em academia.

Meu nome é **Respondente 12 (R12),** fiz estágio a observação no jardim. Depois intervi com as crianças do berçário e fiz estágio III terminando com as crianças da 2ª série. Atualmente trabalho numa academia com avaliação física.

Temas/ Questões

1. **O que é estágio para você e qual é o papel do estágio na formação do professor, do futuro professor?**

R 1: Estágio para mim foi a vivência na prática da atuação de um professor de Educação Física. Até então eu não era um profissional mas teria que atuar como se fosse e representa na verdade a realidade que a gente não tem noção do que é, a gente acha que a realidade escolar é uma coisa e não é. Você só identifica isso na hora que está dando aula, observando e depois intervindo nas aulas de Educação Física, mas eu acho que é uma oportunidade crescimento, pois conhecemos uma realidade, que pode ser uma das opções de mercado até para nossa formação. É uma opção de trabalho e acho que esse trabalho é muito interessante porque, se fossemos entrar no estágio agora a gente não entraria com a visão que nós tínhamos no início, que era simplesmente por em prática o que agente aprendeu, na verdade é outra coisa, envolve a instituição, envolve a realidade das crianças, a realidade da escola, então é muito interessante.

O estágio é fundamental, porque não adianta nada a gente ter toda a base teórica aqui dentro da faculdade e não ter a oportunidade de vivenciar isso em processo supervisionado. A gente não é jogado na jaula de leões sem antes sabermos defender pelo menos um minuto, eu acho que é uma prévia do que a gente vai enfrentar na realidade com o respaldo dos professores da instituição nos auxiliando.

R 12: Concordo, eu acho que estágio é realmente uma vivência prática do teórico que a gente está e ajuda muito para não sairmos tão despreparados para o mercado de trabalho, Eu acho que é super importante essa relação que tem a escola com a instituição com os estagiários e os professores inclusive, para poder estarem dando uma base também para os estagiários que estão lá atuando.

E ele contribui na formação do professor?

R 12: Com certeza, você não sai tão inexperiente, não fica com medo de está atuando numa área que às vezes você não conhece muito e passa a pelo menos ter uma noção do que seria aquilo.
R 11: Também concordo, o estágio contribui na práxis pedagógica, na união do que a gente aprendeu na sala de aula, colocando em prática lá no estágio supervisionado.

R 10: Também concordo, é interessante você pegar um pouco dessa teoria que aprendeu na sala de aula e jogar isso na prática, é totalmente diferente, quando irá atuar como estagiário, pois na verdade você está atuando como professor ali, como futuro professor, você tem que se impor ali como professor, será um futuro professor, eu acho interessante pois é uma experiência única, que não volta mais.

R 9: Eu concordo que é fundamental para nosso processo de aprendizado, pois você está vivendo a prática ali, e tem a oportunidade de está discutindo com os professores a evolução desse processo. Mas em relação as crianças da escola, elas ficam um pouco jogadas nesse contexto, porque passa na mão de vários professores e de repente esses professores não se dedicam ao máximo para estar dando um ensino de melhor qualidade para essas crianças, um período passa por um estagiário-professor, no outro período passa por outro e elas não se dedicam ao máximo, porque sabem que no próximo período vai entrar um outro professor dando aula ali também.

E o professor, o futuro professor, a pessoa que passa por esse processo, vc acha que isso vai contribuir para formação dele?

R 9: O estágio vai contribuir com certeza porque ele está vivenciando ali, está tendo a oportunidade de ver a realidade que ele vai encontrar no mercado e vê as dificuldades, vai saber se.ele quer enfrentar essas dificuldades mesmo ou se, não é fácil está trabalhando com essa criança e se ele vai realmente querer da continuidade a esse processo.

R 8: Para mim o estágio é o momento da junção da práxis pedagógica, quando você sai do campo teórico para prática e acrescento que esse confronto que a gente pode observar, várias coisas se contradizem. Na teoria é muito fácil, mas na prática a gente vê que é um pouco mais complicado e a contribuição que eu vejo do estágio na minha vida profissional, eu creio que está ligada a nossa dificuldade em planejar, em dar continuidade nas aulas, porque muitas vezes você planeja uma coisa e não acontece do jeito que você quer. Então o estágio ele está contribuindo para evidenciar esse confronto, sair do campo teórico para prática e tentar achar meios para executar uma boa atuação profissional. Irá me ajudar muito também no futuro, não sei se é essa área é a que eu quero atuar, se é na escola, mas mudou minha visão na questão da minha intervenção como professor.

R 7: Sem dúvida acho que o estágio é de extrema relevância porque essa intervenção que os professores tem dentro da nossa instituição dando para gente o retorno de como está sendo a nossa atuação, de como está sendo nossas aulas, o que a gente precisa melhorar o que cada um precisa fazer nas suas aulas é de extrema importância, contribuiu muito para mim, porque pude viver como é a realidade, pude ver como tudo isso acontece, como cada criança se comporta, como é a relação com as pessoas da escola, a partir de tudo isso pude contribuir para minha formação profissional.

R 6: Concordo também, e acho que o que a gente aprendeu aqui, nós tentamos e várias coisas a gente conseguiu colocar em prática, mas muitas não. Mas várias vezes a gente sentou e discutiu com os professores, falando porque que certas coisas davam certas e certas coisas não davam certo, com isso a gente teve o crescimento total de como é a atuação do professor dentro da escola, eu acho que ajudou muito.

R 5: Concordo com a fala de todos, eu acho que o estágio é muito importante, só isso.

R 4: Concordo com todos, principalmente com a idéia da junção da teoria com prática, eu acho de extrema importância, porque muitas vezes a gente sai daqui e não sabe o que vai fazer lá fora ou como é a realidade. Tem até um texto que a professora Selma Pimenta coloca sobre a formação do professor reflexivo, eu acho que nesse momento que você vai refletir ali, saber o que irá fazer, não só teoria.

R 3: Concordo com todos, acho que o estágio é muito importante, e ajuda a gente na hora da prática mesmo, porque dentro de sala de aula tem aquela noção, aquela visão romântica que vai dar tudo certo, e quando você chega na prática e ver quais são as dificuldades, quais as atitudes que você pode ou não tomar, então acho que nessa parte ajudou bastante.

R 2: Concordo também.

R 1: Eu também concordo, acho que o estágio faz a gente crescer bastante, porque a teoria é uma coisa e a prática é uma coisa totalmente mais ampla, uma dificuldade a mais que a gente foi aprendendo bastante com o estágio.

2. O que você vivenciou no estágio e quais são os pontos positivos e negativos nesse processo?

R 11: Os pontos positivos do estágio foi a autonomia na hora que a gente interviu, consegui aprender a falar, transmitir o que a gente quer sem as vezes ter que realizar a prática também de alguns movimentos, falar explicando o que desejamos sem ter que realizar o movimento, a tarefa. E eu acho que outro ponto é a dificuldade de montar algumas atividades de acordo com os objetivos.

O que você vivenciou nesse estágio? Como que se caracteriza esse processo?

R 11: Acho que na forma de ter responsabilidade, na forma de está ministrando aula, acho que esse foi um ponto que cresceu muito.

R 8: No aspecto negativo, gostaria de destacar a divergência, a controvérsia dos professores supervisores. Porque no princípio, quando estávamos na observação com o professor supervisor, ele nos conduzia de uma maneira, e depois que nós fomos para o estágio 2 e 3 então cada professor fala uma língua diferente e isso deixa a gente muitas vezes confuso. A montagem dos planos, a ordem do que tem que ser feito e isso leva até a influenciar na nossa intervenção nas aulas. Porque durante o processo nós aprendemos que no contexto escolar não cabe uma diversificação de conteúdos a serem aplicados nas escolas, e em alguns momentos na minha intervenção nós fomos aplicar um conteúdo e fomos questionados severamente. Nós tivemos que mudar tudo como aconteceu, sendo que na nossa visão poderia ser aplicado, porque por exemplo a ginástica poder aplicada de uma forma lúdica, e fomos impedidos de fazer isso, porque nós temos que colocar isso em prática.

Isso é em que nível de ensino exatamente?

R 8: Na fase 2, ensino fundamental.

R 8: Nós fomos impedidos de trabalhar o que gostaríamos de trabalhar de forma lúdica, as crianças estavam adorando isso, então esse é um ponto negativo que eu encontrei.

R 4: Eu entendo que cada um tem sua característica, tem professor que de repente no estágio 1 tem a sua, no 2 e no 3, só que em certas coisas eles tem que combinar.

Mas aí vocês estão falando de estilos diferentes ou de projetos diferentes?

R 4: Projetos diferentes.

R 3: Até nos planos de aula, alguns cobram umas coisas que não tinha necessidade nenhuma, que os outros não pediram, ou um pede de um jeito e nós estavamos acostumado a fazer como foi orientado no estágio 1. Eu estava acostumado a fazer uma coisa, no estágio 2 não, não é assim é desse jeito, no estágio 3, não é nenhum desses formatos, é dessa forma.

Esse ponto que vocês estão levantando é negativo?

É negativo.

É no ponto apenas em relação ao planejamento ou é também no campo das intervenções, das reflexões?

R 8: No estágio 1 eu me lembro que o professor que estava nos conduzindo, a dinâmica deles era diferente, eu gostava mais da dinâmica do estágio 1, porque a gente sempre refletia sobre o que acontecia, a gente tinha a oportunidade de ouvir o que acontecia nas outras turma, já no estágio 2 e 3 eu não vi isso acontecer. Por exemplo, eu gostaria muito de ter ouvido o que aconteceu na turma do R11, quais são as coisas que ele estava tendo dificuldade de fazer, ter essa reunião que a gente está tendo aqui, de discutir o que está acontecendo em todas as turmas.

R 9: Eu acho que na parte da discussão teve, a gente que não chegava no horário certo, era para chegar 7h e nós chegavamos 7:50h, nos dois estágios houve.

R 7: Quando a gente começa a falar com relação ao estágio 3, é justamente onde começa vir os compromissos, então, o que o R 9 acabou de falar a gente não chegava na hora, realmente. No estágio 3, no estágio 1 e 2 a gente conseguiu ter todos os argumentos, ter todas as discussões, só que quando chegou no estágio 3 a gente tinha muita coisas pra fazer, da instituição, coisas fora da instituição, os compromissos com a instituição e os compromissos pessoais que acabavam comprometendo a nossa intervenção. Então o nosso estágio 3 não foi tão proveitoso quanto as nossa discussões mas foi muito proveitoso em relação a nossa prática, e o que atrapalhou foi a nossa turma, o nosso horário, a nossa chegada que não possibilitava uma discussão, mas os nossos professores durante, pelo menos os três estágios que passei conseguiram fazer todas as discussões, tanto no estágio 1, no estágio 2 que foi excelente em termos de discussão e no estágio 3 não foi possível pela turma.

Em relação a reflexão houve uma dificuldade em função do momento em que vocês estavam, no estágio 3?

R 11: Não eu acho que por exemplo, no estágio 3, a professora que conduziu a aula, ela fez a reflexão como era o estágio antes. Pra mim foi melhor no estágio 3, agora o 2 acho que foi pior.

Mas o que você acha que avançou ou que faltou?

R 11: No estágio 3 a professora lia no plano, olhava, anotava, e no estágio 2 para mim não houve a presença da professora.

Isso é uma fala isolada ou aconteceu? Mais alguém teve essa mesma situação?

R 10: Com certeza, no estágio 2 eu fiquei meio perdido, já no terceiro estágio eu já fui mais situado, o professor chegava, sentava, o que tinha acontecido de bom e de ruim na hora que eu estava atuando lá com a turma, e dizia "era melhor você ter feito dessa forma porque dessa forma não é boa", assim o professor já estava mais em cima no estágio 3, no 2 eu fiquei mais perdido.

Então vocês destacaram como negativo a questão dos projetos diferentes em alguns momentos do estágio. E os pontos positivos?

R 4: Eu acho que no estágio 3, a gente teve uma autonomia maior. Deu para gente sentir ali o que é ser professor mesmo. Assim, teve as intervenções, o professor da escola estava ali com a gente, mas não intervia na sua aula, a gente tinha total autonomia, uma autoconfiança assim para dar a aula.

E nos outros, não havia essa autonomia? No estágio II por exemplo?

R 4: Havia mas acho que por questão didática mesmo, era jardim, crianças menores, tinha um certo cuidado maior com as crianças, um horário para lanchar, tinha terminar na hora, então, acho que no estágio 3 foi mais com autoconfiança que também a gente adquiriu!

R 11: Eu acho que até mesmo pelo processo que foi tendo no estágio 1, estágio 2 e no estágio 3, quando nós chegamos no estágio 3 eu me sentia mais preparado para ser professor em relação ao estágio 2. No estágio 1, mesmo com a observação já havia a convicção: "nossa eu não vou conseguir ser professor". E com o tempo eu observei que com o estágio 3 eu consegui ter mais autonomia.

R 4: No primeiro momento ninguém sabia se era aquilo que queria, se eu quero ser professor, como que é com aquele monte de criancinha, no segundo estágio já deu uma melhorada e no terceiro a gente já se sente mais confiante, é isso que eu quero, e não é isso que eu quero.

R 7: Eu acho que a gente pode pegar um pouco de cada processo, um pouco de cada professor, ver como é o processo lá no estágio 1, estágio 2.

E como é que era esse processo?

R 7: No estágio 1 para mim e fui parar no o jardim I, a observação e intervenção, observação e intervenção com o jardim I, mas o que os professores do estágio 1 puderam passar nessas reflexões estarem me ajudando eu pus em prática no estágio 2. Com as reflexões do professor do estágio 2, e no estágio 3 eu acho que a gente foi construindo a nossa própria forma de planejar, a nossa própria forma de atuar. Se pegar também a formatação da aula, do processo de cada um é diferente, eu acho que isso foi construído, da mesma forma que cada professor teve a sua forma de conceber o projeto, e a gente criou o nosso próprio projeto para dar conta agora com muito mais liberdade, com algumas exceções, eu acho que teve mais liberdade para gente.

R 4: Em relação ao aspecto particular, perdemos muito o medo também. Acho que no estágio 1, como era observação, era um momento de crítica ali, a gente estava ali para questionar: por que aquele estagiário está fazendo aquilo, podia está fazendo assim. A gente não estava dando aula ainda, podia está fazendo dessa forma, então muita da nossa crítica era observando o outro. No estágio 2 a gente já estava do outro lado, já tinha gente observando a gente e fazendo a mesma coisa que agente fez, tinha colegas nos olhando. No estágio 3, podia está a diretora da escola, o professor, o doutor olhando, que a gente estava confiante no que a gente estava fazendo. Podia está qualquer um ali assistindo.

R 1: Em relação ao aspecto positivo, eu acho que ensinou a gente a se organizar, eu já tenho experiência anterior com o ensino, mas muitos não tinham, na hora de fazer um planejamento, de pensar nos objetivos, me ajudou a não chegar e cair de pára-quedas e dar uma aula improvisada, eu acho que esse é um ponto positivo muito interessante. Outro ponto é que nós nos sentimos totalmente intrusos na instituição escolar, no

estágio 3 (Ensino Fundamental). Não houve interação nenhuma entre a escola e a gente, então nós estávamos pensando e se organizando para uma ação, e a escola estava totalmente aleatória, fora do que a gente estava fazendo, então isso dificultou um pouco nosso trabalho, porque a gente não conseguiu ter uma ação conjunta com escola e em função das crianças, nós ficamos falando uma linguagem e a escola outra e as crianças no meio desse tiroteio, então foi meio desgastante a relação entre escola e os estagiários, nessa escola em particular que eu atuei. Só no estágio 3, nos outros não.

R 8: Concordo. No estágio 3, não sei por que, nós sempre somos os últimos a saber das coisas, em relação a alunos do estágio. Por exemplo, aconteceu da gente vim e voltar porque não ia ter aula lá na escola.

Em função desse problema do afastamento entre escola e universidade?

R 8: Eu não sei por que. Mas acho que isso tem que ser revisto. Você tem o planejamento da semana, não sei se cabe ao professor que está na escola acompanhar isso, tem que observar isso. Tem reunião quarta-feira então avisa ao estagiário que não vai ter aula, porque duas vezes a gente veio e teve que voltar, não teve aula. E outra coisa que aconteceu foi a questão da utilização do espaço, porque a gente usava certo espaço para ensaiar, e quando a gente chegou para ensaiar naquele espaço não podia ensaiar porque tinha reunião de pais. Ficamos indignados, tivemos que ensaiar lá em baixo, improvisando, ficou uma bagunça. Quer dizer, eu acho desconsideração conosco porque a nossa intervenção foi prejudicada por causa disso, nos trataram como qualquer um, aí depois vem aquela desculpa: “Esqueci de avisar”. É falta de consideração.

R 11: No estágio 2 eu não percebi isso porque nós não precisamos, mas houve um pouco. No estágio 3, (na outra escola-polo do estágio III) a escola depositou confiança em nós, por exemplo, nós precisamos tirar os alunos para fazer aula aqui na universidade, eles não colocaram nenhum impedimento, nem se a gente precisasse ir sozinho, eu acho que a escola viu a gente como profissional.

R 1: Já na outra escola-polo proibiram as crianças participarem, nos avisaram com menos de uma semana e todo nosso planejamento foi tudo por água abaixo, tive que

improvisar uma festa, porque eles simplesmente falaram que não vinham essa simples justificativa: não vamos e acabou.

R 4: O tratamento é diferente, inclusive tem escolas que serviam até lanches para gente todos os dias, só para os estagiários e professores.

R 12: A gente deve ressaltar também que a professora da escola chegou a nos falar que eles estavam fazendo um favor para gente, nos deixando fazer estágio lá. Nós não falamos nada, mas eu acho que é uma falta de consideração com os alunos estagiários. Porque a gente já vinha programando uma coisa, eles sabiam da programação inteira, a professora supervisora já tinha conversado e de repente nos jogam um balde de água fria. Isso é uma falta de consideração muito grande, chegar e falar isso ainda.

R 11: Quero falar outro ponto positivo, em relação a professora regente, a gente tinha uma comunicação muito boa no estágio 2 e 3, principalmente no estágio 3 porque estágio 2 a professora se ausentou, depois mudou de professora, demorou até a gente se adequar. Mas no estágio 3 a professora, tínhamos um transito livre de está conversando com ela. Se tivesse algum problema, então nos três nos reuníamos para conversar o que iríamos fazer, uma intervenção dentro da sala de aula, uma intervenção fora da sala de aula com a gente.

Isso aconteceu com todos? Essa parceria entre professor regente e estagiário?

R 5 e R 6 Só no segundo estágio e no primeiro, estágio três não**.**

R 3: Em todos os estágios a professora foi sempre maravilhosa, com todas as professoras regentes tudo que a gente precisava elas sempre ajudavam, se agente precisasse de algum apoio dentro de sala elas ajudavam, no estágio 2 e 3.

R 11: Para organizar, o estágio 2 acho que todo mundo teve uma boa relação com o professor regente, e estágio 3 foi dependendo da escola.

R 2: Alguém mencionou sobre acúmulo de tarefas, pelo menos eu me senti assim, acho que no momento da monografia também, no estágio 3. Uma sugestão seria ter as disciplinas estágio e a monografia somente num único período. Eu sei que teria que

aumentar a carga horária de outros períodos, mas é muito acúmulo de tarefas, é revisar a monografia, é revisar plano de aula, são várias tarefas, eu sei que quando chegar no mercado de trabalho a gente vai ter que se dar, só que você tem muitas coisas, tem estágio extracurriculares, então são muitas coisas, você acaba não focando numa só, e deixando uma a desejar.

3. O que vocês aprenderam sobre ser professor?

R 3: É ser exemplo, você tem que ser exemplo, o tempo todo focado, todo mundo está te olhando, todo mundo vê seu jeito de ser, e para os seus alunos você é o exemplo, se você faz alguma coisa, aí eles chegam: "é tia, vi você hein?!". Se você está fazendo alguma coisa errada vai dar aquele exemplo errado para o aluno. Eu acho que ser professor é dar o exemplo.

R 4: Transmitir conhecimentos.

R 1: Ter jogo de cintura para saber qual é a realidade, cada hora é uma realidade, então a gente tem que ter jogo de cintura ou até nesse passo de ter um planejamento mais elaborado, ou dar conta do recado e se adequar a realidade, tanto física do local, quanto as coisas que acontecem dentro da escola.

R 3: Ter paciência para ensinar, porque as vezes é bem difícil e no estágio a gente aprendeu bem o que é isso, ter paciência de ensinar.

Em relação ao que R 3 abordou, sobre ter paciência para ensinar. Vocês aprenderam a ensinar ou vocês já sabiam?

R 3: Acho que sim. Aprendemos certas atitudes de ensinar, ter paciência para ensinar, porque às vezes, principalmente eu que sou muito estourada, essas coisas, tem que ter jeito para falar com criança, o jeito de ser professor mesmo, então no estágio isso foi muito bom, porque a gente aprendeu mesmo na realidade, no real com a criança na vivência com ela.

R 7: Eu acho que, não aprendemos a ensinar, eu acho que a gente ainda está no processo, eu acho que sempre vai ser o processo de está aprendendo isso. Eu acho

que sempre será um processo, a cada nova experiência que a gente tem a gente vai está adquirindo uma nova forma de ensinar, a cada dia, a cada experiência que eu tive dentro da escola desde o estágio 1, estou aprendendo ainda e estou podendo ensinar melhor, eu acho que isso a cada dia vai melhorar, cada experiência que você for passando, vai tendo um retorno e pode melhorar lá na frente.

R 4: A gente está sempre no processo de ensino aprendizagem.

4. **Como que o estágio, incluindo estágio de observação, de intervenção e toda a metodologia que é utilizada em relação a reflexão, contribui para vocês construírem saberes pedagógicos?**

R 8: A questão dos saberes eu vejo da seguinte forma, durante a formação somos bombardeados com várias teorias e métodos de aprendizagem e na intervenção do estágio as abordagens pedagógicas que nós utilizamos elas são de acordo com a visão que cada escola adota. Nós temos o cronograma, se é uma abordagem crítica por exemplo, seja qual for ela, a gente tem a oportunidade de está colocando em prática esse saber e ao mesmo tempo ter o retorno dessa aplicação nas crianças que são, entre aspas, os nossos objetos de intervenção. Eles dão o feed back de retorno para gente, então através desses saberes que nós aprendemos aqui na formação, que nós colocamos em prática no campo teórico prático, a práxis pedagógica, a gente vai construindo uma opinião própria e ao mesmo tempo adotando uma metodologia a ser utilizada, eu creio que a minha metodologia não vai ser a mesma que a da minha colega de dupla de estágio, tem a diferença de cada um, e a junção desses saberes que nós adquirimos aqui na faculdade eu creio que não vai ficar por aqui, porque nós temos que também ter uma formação continuada de acordo com processo porque cada ano vai mudando as formas de aprendizagem, de ensino, então esses saberes pedagógicos que nós aprendemos aqui, são construídos gradativamente no momento da intervenção, no momento do errar, do ressignificar aquilo que nós aplicamos e assim tomar uma postura profissional coerente com a nossa intervenção no futuro.

R 1: Eu acho que foi de maneira acumulativa, a gente começou observando, de uma forma crítica, criticamos o que a gente achava certo e errado, e quando a gente foi para prática nós vimos que não era bem assim, as vezes o que eles estavam fazendo seria a mesma coisa que a gente ia estar fazendo, só que quem enxerga de fora as vezes não

tem a visão total de como funciona todo o esquema. Então ali nós aprendemos por exemplo, sistematizar um saber que tinhamos, eu critiquei ele achando que eu sabia que ele estava errado, aí depois que eu fui para prática eu posso ter visto que não, que realmente era aquilo da maneira mesmo que tem que acontecer porque a realidade é aquela, as vezes a gente vive numa realidade fora do real. No estágio 3 foi outra realidade, eu tive que pegar tudo aquilo que eu aprendi no 1, que eu aprendi no 2 e tentar ressignificar para a realidade que eu estava atuando, inclusive considerando a falta de apoio da escola. No estágio 2 foi tudo muito tranqüilo, tudo que a gente fazia tinha continuidade, tinha reflexão e era um acúmulo positivo e no terceiro eu tive que me respaldar desse acúmulo que eu já tinha dentro de mim para eu poder fazer, porque eu não tive acúmulo externo da escola, eu não tive, então o que prevaleceu para mim foi a minha experiência anterior no estágio 2 e no III. O que ficou é que a realidade infelizmente é essa mesmo, na maioria das escolas, o que me deixa triste e preocupada. Pode ser que a gente tenha tido azar de ter caído numa escola que eu não vi resultado nenhum, e pelo que eu vi das aulas agora não vai ter resultado nenhum.

Você diz resultado por parte de quem?

R 1: Dos alunos. Eu percebi que tinha criança ali, que por mais nunca tivesse feito Educação Física, não tem a mínima noção de nada, então quer dizer, e os seis meses, fase 2 já teve fase 1, já teve Educação Física na fase 1, que Educação Física foi essa que teve na fase 1? Então pra mim é preocupante sim. Então o acumulativo que eu digo é de que tudo que a gente aprendeu no estágio 1 serviu sim para agora a gente ter jogo de cintura e podermos enfrentar essa situação de desconforto que foi no estágio 3.

R 4: Eu acho que os saberes são adquiridos em cada detalhezinho assim, de tudo que eles falaram, concordo e até mesmo no momento de intervenção, de repente você está numa turma que tem uma criança que tem uma deficiência, então ali você já se desequilibra, o que que eu vou fazer? Você já corre atrás daquele livro, vai estudar, como é que é que funciona, isso, já e um saber, é uma pesquisa, são saberes no geral.
É gratificante para nós, por mais que nesse momento a gente pense: não agüento mais, está acabando, não é que a gente não gostou ou que as crianças são chatas, mas é um momento que assim, a gente está um pouco cansado, um pouco saturado, mas que é muito gratificante. Como na festa de encerramento hoje, você vê a criança te abraçando e falar: “professora a gente vai sentir muito a sua falta no estágio”. Não é porque você

foi legal, mas é porque você sabe que ensinou alguma ciosa, você transmitiu alguma coisa para a criança.

R 8: Por mais que nós adquirimos os saberes na nossa formação, a intervenção do estágio, a gente se depara com situações que as vezes por mais que você tente sair delas, você não consegue. No nosso caso de intervenção a gente não se preocupou com a escolha do aluno, que de forma alguma ele ia para aula, uma vez ou outra, uma vez no mês ele ia pra aula, e tentamos de várias formas romper as barreiras, ressignificar nossa intervenção, identificar se alguma coisa agradava ele, mas ao mesmo tempo que agradava ele se fechava, então uma preocupação que ficou pra mim no estágio é que a nossa realidade lá fora a gente pode ter algum problema, e assim a gente tem que ressignificar nossa atuação, nosso saberes, porque você vai buscar vários métodos, mas na hora do "vamos ver" é diferente, porque cada realidade que o aluno está inserido é uma realidade diferente. Ele não está só contexto da Educação Física, mas está na vida social também. Então me ajudou a ter uma visão mais ampla da minha intervenção.

Deixa eu entender R 8, você está dizendo que você reconstruiu saberes e essa reconstrução te ajudou a construir saberes pedagógicos?

R 8: É isso. Me ajudou a ressignificar minha posição como professor, por mais que a gente tente tem hora que não dá. Porque a gente tentou de várias formas, de todos os jeitos possíveis e não conseguimos, pode ser que falhamos, mas tentamos.

R 1: Nem sempre os saberes são tudo para você conseguir um resultado positivo, porque ali envolve tudo. Isso envolve situação social, econômica, a estrutura famíliar, e é uma coisa a mais que as vezes os nossos saberes ainda não são suficiente para podermos resolver o problema, foi o caso desse menino, que a gente não conseguiu trazer o menino para a aula de Educação Física, por mais que a gente tentasse usar de todos os saberes que a gente tinha.

R 7: Eu acho que a partir das experiências que eu tive, por exemplo, em todos os processos no 1, no 2 e no 3, eu acho que meus saberes foram constituídos a partir das experiências na prática e as reflexões com os professores, depois de toda a teoria que eu passei aqui no 5º e 6º período, quando chegou lá na realidade com as reflexões e o

retorno dos professores nos davam é que meus saberes foram constituídos a partir disso, e acho que a gente tem esse retorno a partir da relação que temos com os alunos. Como hoje, o que aconteceu na quadra, no estágio 3, cada aluno vai te abraçando, falando com você e então percebemos que podemos ensinar algo pra ele de bom, que você passou alguma coisa para ele, isso pra mim foi o mais importante, a construção desses saberes a partir da experiência.

R 2: Eu ia falar de duas situações que aconteceram no estágio, foi um artigo que a gente fez no estágio 1 sobre a criança ter sexualidade, porque no estágio, a menininha me falou sobre sexualidade, então a primeira impressão que eu tenho é de que a criança fala e faz coisas que elas não entendem e a segunda situação no estágio 3, é que a menina estava sempre indo de chinelo e ela tinha 30 faltas, então perguntamos para ela por quê? Ela respondeu assim: “professora meu pai foi morto, eu tive que sair de casa correndo com a minha mãe e to sem tênis, então nós nem sabemos até agora até que ponto, isso é verdade ou se é mentira.

Como que isso ajudou? Essa reflexão ajudou ou você não teve essa reflexão?

R 2: Você sempre pensa eu não conheço aquela aluna a tal ponto de saber mesmo se aquela situação aconteceu, se é mentira dela, eu tenho que conhecer mais os meus alunos, cada um, só que eu acho que o estágio passa muito rápido, a gente não tem contato direto com os alunos, então eu tenho que conhecer mais os meus alunos para uma intervenção ser melhor.

R 4: Acho que a gente não tem como conhecer a individualidade de cada um mais a fundo até o momento do estágio. Tinha uma criança no estágio 2 que, estava muito triste, que não queria conversar com ninguém, aí eu e minha dupla de estágio conversamos com a professora e com a pedagoga e ela falou assim: depois vocês conversam com ela, no dia anterior, a mãe dela (que é catadora de latinha) tinha esquecido ela na escola e ela ficou até não sei quantas horas da noite lá. A mãe dela esqueceu ela na escola. No outro dia ela não queria nem conversar com a gente assim, não falou nada, então assim, isso tudo te ajuda a construir os saberes, essa situações reais. Agente reflete sobre isso.