

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS A PARTIR DO SEU COTIDIANO

THE SUPERVISED SCHOOL PLACEMENT:
UNDERSTANDINGS AND MEANINGS IN EVERYDAY LIFE

LAS PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS:
COMPRENSIONES Y SIGNIFICADOS EN LA COTIDIANIDAD

Roque Luiz Bikel¹
Larissa Cerignoni Benites²

Resumo

Este estudo qualitativo, do tipo exploratório, teve como objetivo investigar a compreensão do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a partir da interpretação de seus participantes (estagiários e professores) e da dinâmica de seu cotidiano. A pesquisa se valeu de instrumentos e técnicas, como entrevista semiestruturada e observação participante, e utilizou os pressupostos da análise dos dados de Bogdan e Biklen (1994). O conceito de cotidiano foi interpretado à luz do referencial de Michel de Certeau (1998), que analisa práticas e estratégias que podem influenciar, ou não, as decisões que moldam o espaço, neste caso, o ECS. Os resultados indicaram que o ECS foi compreendido como um espaço de prática e/para práticas, que carrega características históricas da formação, mas também avança para uma formação profissional, sendo que o contato com as escolas enriqueceu e ampliou a interpretação dos estagiários sobre o ECS, ao mesmo tempo em que possibilitou uma retomada das trajetórias e práticas dos professores. Assim, o cotidiano do estágio é um espaço que traz diferentes interpretações de prática e práticas, que, inseridas em estruturas sociais que dualizam teoria e prática, buscam gerar conhecimento sobre a prática profissional. Dessa forma, como considerações finais, aponta-se que o cotidiano do estágio é um espaço ativo de construção de saberes, pelo qual os praticantes reconhecem distintas formas de compreender esse momento da formação, oferecendo diferentes caminhos sobre as práticas que oscilam e se entrelaçam, com vista a uma formação profissional.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física, Prática profissional.

Abstract

This qualitative, exploratory study aimed to investigate the understanding of the Supervised School Placement (SSP) through the interpretation of its participants (pre-service teachers and teachers) and the dynamics of their everyday life. The research employed tools and techniques such as semi-structured interviews and participant observation and used the data analysis assumptions of Bogdan and Biklen (1994). The concept of everyday life was interpreted in light of the framework of Michel de Certeau (1998), who analyzes practices and strategies that may or may not influence decisions that shape space, in this case, the SSP. The results indicated that the SSP was understood as a space for practice and/or practices, which carries historical characteristics of the training process but also advances toward professional development. Contact with schools enriched and broadened the interns' interpretation of the SSP, while also

¹Roque Luiz Bikel, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), roque_lin@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2019-2049>

²Larissa Cerignoni, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), larissa.benites@udesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>



enabling a reflection on the teachers' trajectories and practices. Thus, the everyday life of the SSP is a space that brings different interpretations of practice and practices, which, embedded in social structures that dualize theory and practice, seek to generate knowledge about professional practice. Therefore, as final considerations, it is pointed out that the daily life of the SSP is an active space for knowledge construction, through which practitioners recognize distinct ways of understanding this stage of training, offering different paths regarding practices that oscillate and interweave, with a view to professional development.

Keywords: Teacher training, Physical Education, Professional practice.

Resumen

Este estudio cualitativo exploratorio, tuvo como objetivo investigar la comprensión de Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS) a partir de la interpretación de sus participantes (estudiantes en prácticas y profesores) y de la dinámica de su cotidianidad. La investigación se valió de entrevistas semiestructuradas y observación participante, y utilizó los supuestos del análisis de datos de Bogdan y Biklen (1994). El concepto de cotidianidad fue interpretado a la luz del marco teórico de Michel de Certeau (1998), que analiza prácticas y estrategias que pueden influir, o no, en las decisiones que moldean el espacio, en este caso, las PCS. Los resultados indicaron que las PCS fue comprendido como un espacio de práctica y/para prácticas, que lleva características históricas de la formación, pero también avanza hacia una formación profesional, siendo que el contacto con las escuelas enriqueció y amplió la interpretación de los estudiantes en prácticas sobre las PCS, al mismo tiempo que posibilitó una revisión de las trayectorias y prácticas de los profesores. Así, la cotidianidad de las PCS es un espacio que trae diferentes interpretaciones de práctica y prácticas, que, insertadas en estructuras sociales que dualizan teoría y práctica, buscan generar conocimiento sobre la práctica profesional. De esta forma, como consideraciones finales, se señala que la cotidianidad de las PCS es un espacio activo de construcción de saberes, por el cual los practicantes reconocen distintas formas de comprender este momento de la formación, ofreciendo diferentes caminos sobre las prácticas que oscilan y se entrelazan, con vistas a una formación profesional.

Palabras clave: Formación de profesores, Educación Física, Práctica profesional.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) será, aqui, concebido como parte do processo de formação de professores realizado dentro, ou próximo do espaço da profissão, com a intenção de possibilitar a compreensão de aspectos e fazeres que envolvem a dinâmica do trabalho do professor (Tardif, 2005; Borges, 2008; Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021), e, nesse sentido, aproxima a escola e a universidade, a partir de uma regulamentação legal.

Logo, o ECS se configura como espaço de aprendizagem da docência, marcado por reconhecer, aprender, validar e ressignificar práticas cotidianas dentro de repertórios, de esquema de ação, sobre como vir a ser um professor. Assim, o estágio assume papel imprescindível como espaço privilegiado de constituição da identidade docente (Kreuger; Ramos, 2021) ao referendar e ao estabelecer uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

A partir disso, infere-se que a prática é tão produtora de saberes quanto a teoria (Tardif; Lessard, 2005), envolvendo conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais, sendo essencial considerar a escola e suas contribuições a partir do



trabalho dos professores (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

No entanto, esse espaço do ECS congrega diferentes participantes e instituições e, apesar de apresentar elementos costumeiramente comuns, como ter datas de início e término, as relações, a cada ano letivo ou mesmo dentro dos semestres, são diferenciadas em função das particularidades dos sujeitos e das especificidades do contexto (Nóvoa, 1997; Altet, 2000).

Esse aspecto traz à tona um conjunto de situações/interpretações que orienta a conduta dos professores (Universidade e Escola) que atuam nos ECS, assim como as dos estagiários, pois são apontamentos das regras do jogo, que são postas pelas culturas das instituições envolvidas, assim como pelas relações intergeracionais (Sarti, 2013) e pela dimensão coletiva da profissão docente (Nóvoa, 2019).

No entanto, nesse espaço das regras do jogo está, justamente, a noção de cotidiano, que pode fornecer indicativos sobre as práticas, relações e aprendizagem da docência, por trazer um conjunto de esquemas que orienta a conduta dos professores (Universidade e Escola) e, também, as dos estagiários apontando para características que entram ‘em jogo’ no processo de formação dos futuros professores.

Assim, surgem algumas perguntas que podem fornecer indicativos sobre as práticas no ECS, as relações e aprendizagens relacionadas à docência, como, por exemplo: Como o estágio é percebido pelos diferentes envolvidos? Como são interpretadas as relações estabelecidas durante o estágio? O que essas compreensões podem revelar sobre a aprendizagem da docência?

Desse modo, o objetivo deste estudo foi investigar a compreensão de ECS a partir da interpretação de seus participantes (estagiários e professores) e da dinâmica de seu cotidiano.

QUADRO TEÓRICO

A referência adotada para o conceito de Cotidiano se dá a partir dos estudos de Michael de Certeau, particularmente sobre o livro ‘A invenção do cotidiano-Artes do fazer’ (1998). Neste contexto, o cotidiano é compreendido como um conjunto de peças não contemporâneas e ainda ligadas, geridas por equilíbrios sutis e compensatórios que garantem, silenciosamente, complementaridades na relação do praticante com o mundo e consigo mesmo (Certeau, 1998) o que pode fornecer indicativos sobre as práticas, relações e aprendizagem da docência.

Nesse sentido, Certeau (1998) nos convida a refletir sobre as artes do fazer, ou seja, sobre o conjunto de práticas que possuem diferentes significados e se estruturam à medida que os praticantes compõem a realidade em um processo contínuo.

Dessa maneira, interpretamos que o ECS pode ser visto à luz do referencial de cotidiano proposto por Certeau (1998), ao entendermos que ele referenda



práticas, estratégias e sutilezas do cotidiano, que desencadeiam em decisões e que alimentam, ou não, um modo de fazer dentro do contexto de aprendizagem sobre e para a profissão docente.

Essas práticas, estratégias, envolvem os ambientes educacionais e seus participantes, promovem e se movimentam dentro do tecido relacional produzindo intercâmbios sobre os objetos e/ou narrativas dentro dos espaços, tal como a escola, universidade, sala de aula, corredores etc.

Dessa forma, o dia a dia desses espaços são marcados pelas relações, relatos, narrativas, entre os participantes que fornecem uma validade para as diferentes práticas da cultura escolar e universitária e/ou perpetuam formas de ser e fazer (Alves, 2003).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de objetivo exploratório, aprovada pelo comitê de ética³, que buscou esclarecimentos sobre os fenômenos a fim de torná-los mais explícitos (Gil, 2017). O lugar da pesquisa foi o ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física, situado no Sul do Brasil.

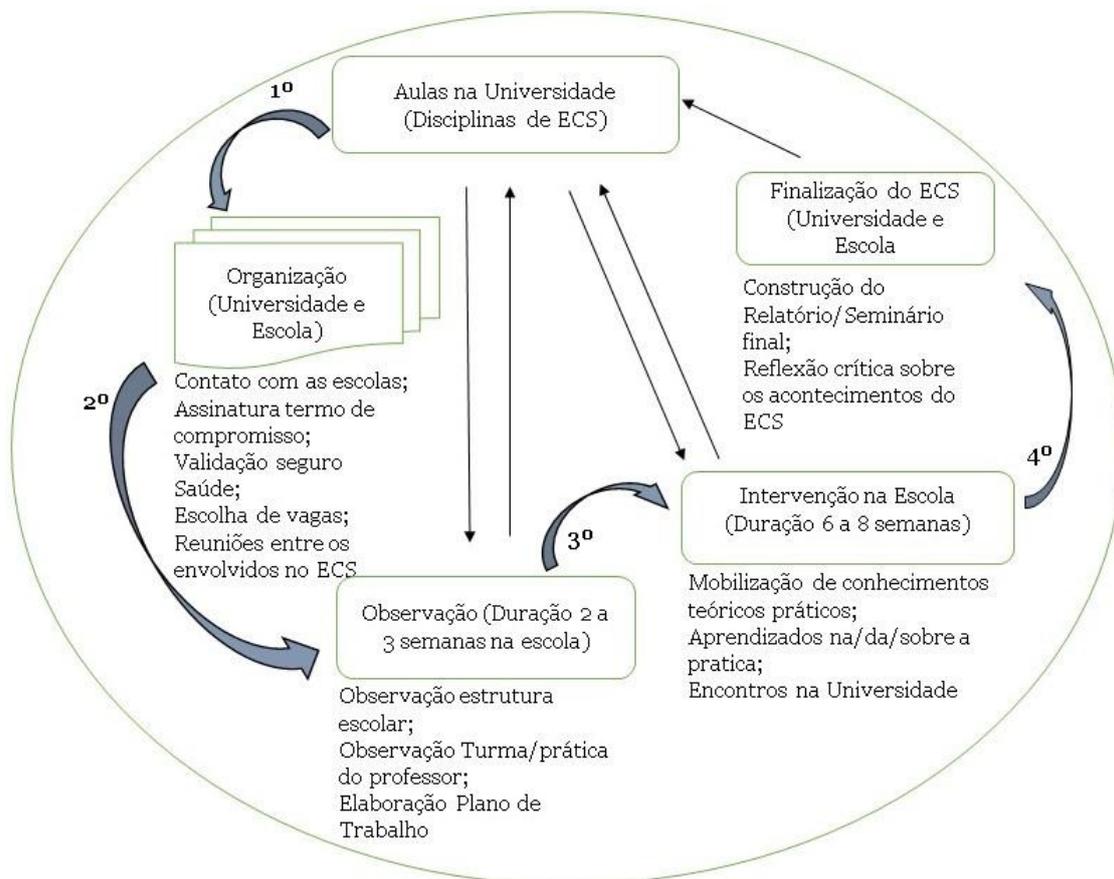
O ECS desse curso em questão, é composto por um conjunto de cinco disciplinas, alocadas na parte final do curso, sendo elas: ECS I -Educação Infantil; ECS II- Educação Fundamental I; ECS III- Educação Fundamental II; ECS IV- Ensino Médio e; ECS V-Educação Especial. Por serem disciplinas, existem encontros de orientação na Universidade, assim como na escola. No âmbito das atividades, instituídas em todas as disciplinas, estão: o período de observação, de intervenção e de produção de materiais diversos, tais como planos de trabalho, planos de aula, relatórios, entre outros.

As atividades de docência dos estagiários na escola são acompanhadas pelos professores supervisores e orientadores. Concomitantemente com as idas as escolas, acontecem os encontros na Universidade com as professoras orientadoras, que possuem como intenção ser um espaço para trocas de experiências, tirar dúvidas e realizar a reflexão crítica sobre o processo. Essa lógica do percurso do ECS foi ilustrada na Imagem 1, com a intenção de mostrar as diferentes atividades que compõe o ECS e que demandam deslocamentos de seus participantes.

³ Número do parecer: 67075923.5.0000.0118



IMAGEM 1- Percurso do ECS (Universidade e Escola)



FONTE: Autores, 2025.

Os participantes do estudo foram os estagiários, professores orientadores e supervisores que estavam vinculados às disciplinas de ECS. Registramos que, para esse momento, não houve participantes da disciplina ECS V Educação Especial.

QUADRO 1: Participantes da pesquisa

Estagiários	Professora Orientadora	Professor Supervisor
1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 (ECS I)	1	1 e 2
8, 9, 10 e 11 (ECS II)	2*	3
13, 14, 15, 16, 17 e 18 (ECS II) 19, 20, 21, 22, 23 e 24 (ECS III) 27, 28, 29, 30 e 31 (ECS IV)	2*, 3 e 4	4, 5 e 6
28	4	6

FONTE: Autores, 2025.

*A mesma professora em duas escolas.

ARTIGO



Adotamos, como instrumentos e técnicas para a coleta das informações a entrevista semiestruturada (Duarte, 2004), que abarcou todos os participantes, contendo no roteiro uma parte comum e uma específica. As entrevistas aconteceram entre junho e julho de 2023 e foram agendadas previamente, com cada um dos entrevistados que escolheu entre presencial ou on-line. As entrevistas presenciais ocorreram na universidade, enquanto as on-line aconteceram pela plataforma *Microsoft Teams*. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e armazenadas na ‘nuvem’ pessoal do pesquisador.

Dessa forma, para esse artigo, se utilizou das perguntas da parte comum, como por exemplo: O que é Estágio Curricular Supervisionado? Qual a importância do Estágio Curricular supervisionado para formação? Qual o papel da universidade no ECS? Qual o papel da escola no ECS?

Para o processo de análise, utilizamos a análise de dados qualitativos de Bodgan e Biklen (1994) com os processos descritivos, seguidos da codificação e categorização.

Dessa forma, utilizou-se o entrelaçamento dos documentos textuais gerados pelas entrevistas, formando núcleos de interpretações que, à medida que foram sendo constituídos, notou-se o surgimento de temas comuns entre todos os praticantes, que retratavam as opiniões, expectativas, valores e características, ou seja pontos de partida que culminou com a proposição de dois eixos de resultados e discussão, sendo: 1) As compreensões e delimitação sobre ECS, e; 2) As interpretações sobre as práticas presentes no ECS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, os resultados e as discussões se deram de forma conjunta, uma vez que a apresentação dos dados suscitou evidenciar apontamentos para se responder ao objetivo. Assim, no primeiro eixo “As compreensões e delimitação sobre ECS”, abordaram-se as interpretações dos praticantes sobre o significado do estágio a partir dos dados advindos da entrevista e o confronto com a literatura sobre o contexto dos ECS e a conexão com os estudos de Michel de Certeau, principalmente no que diz respeito às táticas e estratégias para compreender o cotidiano dos ECS.

Já no segundo eixo, “As interpretações sobre as práticas presentes no ECS”, continuou se valendo dos dados apresentados no primeiro eixo, mas explorou de forma mais contundente as diferentes ideias de ‘práticas’ que emergem dos ECS.

AS COMPREENSÕES E DELIMITAÇÃO SOBRE ECS

Sendo o ECS do CEFID/UEDESC compreendido enquanto um conjunto de disciplinas estipuladas ao longo do curso, as primeiras impressões se dão, justamente, na compreensão de os ECS constituírem disciplinas obrigatórias.



Isso fica explícito nos dizeres daqueles que estão cursando a primeira disciplina de ECS, embora os demais participantes também tragam essa menção.

Ainda, na sequência de ser uma disciplina obrigatória, se tem a interpretação do ECS como prática ou mesmo como a instância que articula a teoria e a prática, e alguns exemplos podem ser visto no Quadro 2.

QUADRO 2: O ECS como disciplina e como articulador da teoria e da prática

ECS I
<p>O estágio é basicamente uma disciplina dentro da nossa grade curricular, que a gente vai no estágio com a supervisão de um professor e lá a gente tem um professor e um orientador e eu acho importante para gente compor o nosso currículo e para ajudar a gente (Estagiário 4).</p> <p>Então, para mim o estágio curricular supervisionado é um estágio obrigatório, vem como por exemplo, no curso de educação física, então é um estágio onde eu vou ministrar aulas e um professor orientador vai estar me supervisionando (Estagiária 7).</p>
ECS II
<p>Primeiro de tudo é uma disciplina da faculdade, a gente busca ali o objetivo da aprovação né, eu acho que é um espaço que nós temos para tentarmos nos desenvolver, um espaço de evolução onde a gente busca a cada intervenção estar um pouco melhor como professor (Estagiário 16).</p> <p>[...] eu acredito que ele consista em um componente curricular obrigatório dentro do programa de formação de profissionais e visto esse contexto, que é um programa de formação inicial de licenciados, é ele não só é uma componente curricular com grande teor prático, mas também uma oportunidade de aliar teoria e prática (Orientadora 2).</p>
ECS III
<p>Para mim o estágio ele é, o estágio que está ali na nossa ementa né, onde a universidade nos dá essa possibilidade do que a gente viu em todos os outros semestres (Estagiário 21).</p> <p>O estágio ele tem como principal responsabilidade articular a aplicabilidade de todos os conhecimentos teóricos que o aluno teve e colocar essa teoria na prática em vivências e situações reais dessa futura profissão (Orientadora 3).</p>
ECS IV
<p>Faz parte das disciplinas da grade normal do curso, tem desde o estágio I, II, III, IV que é do ensino médio e onde nós temos uma professora orientadora do estágio e uma supervisora de estágio, ali é que muitos vão decidir se realmente vão ficar na profissão (Estagiário 29).</p> <p>É a oportunidade de vivenciar a vida profissional antes de estar na vida profissional literalmente, é uma passagem importante e eu acho que obrigatório do processo de formação (Supervisora 4).</p>

ARTIGO



FONTE: Autores, 2025. *Os destaques são nossos.

De maneira geral, os dizeres sobre o ECS o revelaram como um processo que pertence e é garantido pela Universidade, mas que conta com a Escola para seu desenvolvimento e, ainda, como já mencionado, relaciona a teoria e a prática.

Essa visão demonstra ser restritiva quanto ao papel da Escola no estágio, uma vez que a posiciona como um espaço de aplicação de práticas, enquanto a Universidade se encarregaria de uma produção e certificação de conhecimento (Batista; Graça, 2021). Isso evidencia uma fragilidade entre esses espaços e uma distância entre as práticas acadêmicas e as escolares (Sarti, 2021), marcadas por uma forma escolar e universitária presente tanto nos modelos de formação inicial quando continuada (Vasques; Sarti, 2022).

Esse apontamento traz uma característica histórica sobre o complexo processo de academização da formação de professores, reforçando marcas advindas de um sistema pelo qual a prática é subordinada à teoria, ou seja, existe “a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior [...] em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional” (Formosinho, 2009, p.75).

Logo, a Universidade, enquanto estrutura e tradição, demonstra dificuldade em reconhecer a prática como um lugar de formação de saberes e o ECS como uma área de conhecimento (Souza Neto; Rufino, 2022). Essa vertente está presente na formação inicial de professores de Educação Física, uma vez que a maioria dos cursos possui matriz positivista (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021), sendo, portanto, pautados por uma epistemologia científica, evidenciando um modelo acadêmico de estágio (Benites et al., 2020).

Assim, o modo de se considerar o ECS não está distante de uma formação advinda de um longo processo de aplicação regulada pelo lugar de origem do praticante. No caso dos estagiários, esse aspecto está vinculado ao perfil de estudante fornecido pela universidade.

Nessa direção, a própria nomenclatura do ECS indica “maneira de utilizar” (Certeau, 1998, p. 41) uma vez que traz como prerrogativa a noção de um momento que contará com a supervisão, ou seja, haverá um determinado controle das práticas que ali acontecerão. Nesse contexto, os discursos carregam uma interpretação aplicacionista de ECS, envolvendo uma prévia aquisição de um conjunto de elementos considerados oportunos para a docência para, então, ter a oportunidade de uso num contexto que é obrigatório.

Zabalza (2014) chama a atenção para o risco de mecanizar a formação, reduzindo-a a um processo instrumental e adaptativo, onde a prática aparece como uma aplicação de um modelo formativo forjado historicamente, estabelecendo uma relação de subordinação entre teoria e prática (Gatti et al., 2019).



Certeau (1998) contribui para refletirmos sobre esse apontamento, argumentando que as práticas são subordinadas à teoria quando esta organiza e instrumentaliza as ações, submetendo-as a técnicas determinadas por mecanismos de poder.

Ao mesmo tempo, existe a crença de que o conhecimento advindo de pesquisas científicas não dá conta da complexidade das práticas e da realidade dos professores em sala de aula (Gauthier et al., 2013). Dessa maneira, as práticas cotidianas também trazem/ganham significado pelas marcas de seus usos, desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões sobre um “modo de usar” (Certeau, 1998, p. 83).

Nesse contexto, os praticantes podem mobilizar práticas que se movem automaticamente, sem realmente haver uma reflexão sobre as articulações que emergem de diversas fontes. Essas práticas, então, passam a ser entendidas como instrumentos de manipulação pelos usuários (Alves; Oliveira, 1998), o que pode levar a um isolamento entre elas, como ocorre na dissociação teoria e prática, negando-lhes suas contribuições (Certeau, 1998).

Por sua vez, os professores envolvidos também reforçam aspectos mencionados pelos estagiários, quase que como num enredo de retroalimentação. Isso traz a ideia de que o ECS se torna o espaço responsável pela relação mais profícua entre teoria e prática (orientadoras) e que se trata de uma preparação para a docência/profissão, pois se tem contato real com a singularidade das escolas (supervisores).

Há consenso que o ECS é, ou deveria ser, algo central na formação de professores, pois possibilita momentos de reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico (Isse; Molina Neto, 2016) que propicia a aprendizagem da prática profissional (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021) e o desenvolvimento profissional, partindo do princípio da prática como um lugar de produção de saberes (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

No entanto, as práticas pedagógicas dentro do curso de licenciatura em Educação Física devem andar lado a lado com os conhecimentos que emergem das disciplinas (Azevedo et al., 2011), articulando-se de maneira que o estágio não seja o único responsável pela construção de saberes docentes a partir das práticas (Figuerêdo; Moura, 2018).

Daí a necessidade de se compreender a prática como uma mobilização de saberes empregados no cotidiano (Tardif, 2012) enquanto elemento central para se pensar uma formação com vistas à profissionalização (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Ainda, imbricada a essas constatações acima referendadas, aparece a compreensão do ECS como espaço de aprendizagem, principalmente modelado pelo método de tentativa-erro, revelando o fato de ser um ambiente seguro, como acompanhamento dos professores e que permite reflexões sobre a escolha



profissional, assim como sobre aquilo que estão vivendo e aprendendo, tal como exemplificado no quadro 3.

QUADRO 3: O ECS como espaço de aprendizagem

ECS I
<p>É o momento da gente se testar de a gente errar, enfim, de se desafiar, [...] para a gente se conhecer e ver se gosta do que está fazendo (Estagiária 9).</p> <p>É para muita gente é o primeiro contato com a educação, ainda mais sendo aqui na educação infantil o primeiro estágio de todos, é o muito importante para ver se você quer seguir mesmo [...] para reconhecer, analisar se é isso que você quer e como que é a educação mesmo (Supervisora 1).</p>
ECS II
<p>Pra mim o estágio curricular é uma experiência de tá lecionando as aulas, bom que a gente passa por todas as etapas de ensino e meio que para a gente saber [...] para ter experiência de qual turma você prefere (Estagiária 13).</p> <p>O estágio é um ambiente seguro para a gente tentar, fazer as nossas tentativas que é o lugar para errar (Estagiária 18).</p> <p>O estágio é aquele momento em que você consegue processar diferentes instâncias do trabalho do professor...é elaborar na sua mente como que essas diferentes visões e aquilo que você pensa se aplicam na prática e isso não é fácil de fazer, não é simples [...] então é um laboratório mesmo, é uma experiência, uma oportunidade de experimentar (Supervisor 3).</p>
ECS III
<p>[...] é a oportunidade que a gente tem de como profissional melhorar sem ser um profissional ainda, nós ainda somos estudantes no meu caso, por exemplo, ainda sou estudante e o estágio, ele me dá uma oportunidade de rever as minhas atitudes, ele me mostra aí me aponta erros, ele me mostra e aponta acertos (Estagiário 19).</p> <p>A gente está ali para testar. Ah! viu que isso não dá certo às vezes com essa turma [...], mas deixa ele guardado na caixinha de ferramentas, traz outra abordagem, busca um modo diferente de falar [...] traz mais o lúdico para essa turma que eles gostam mais [...] (Estagiário 21).</p> <p>[...] eu acho que é conseguir observar e aparar as aristas né, vê onde é que estão as maiores dificuldades, onde eles podem melhorar (Supervisora 5).</p>
ECS IV
<p>É o momento de a gente pegar todo aquele nosso conhecimento colocar em prática e ver se funciona, muitas vezes errar, aprender com o erro (Estagiário 27).</p>



É o momento de eles errarem e aprenderem mais sobre isso e, o que a gente espera é que eles continuem estudando nesse momento fundamentando a prática deles porque eu entendo que o estágio é o momento de eles estruturarem a possibilidade docente deles (Orientadora 4).

[...] é possibilitar a ele(estagiário) ter acesso ao espaço a esse universo escola, contato com os alunos, contato com o corpo docente, entender essa estrutura, o mecanismo como ele funciona e sobretudo essa dinâmica da sala de aula, o que é sala de aula? Quem são esses sujeitos? Como encaminhar? Como planejar? (Supervisor 6).

Fonte: Autores, 2025.

*Os destaques são nossos.

Assim, o ECS se mostra como um espaço prático da aprendizagem, que se dá na oportunidade de testar diferentes práticas, se valer de diferentes estratégias didáticas, quase como um resquício do modelo histórico de ofício, em que os estudantes ministram aulas baseados no método de tentativa-erro (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), mas que, ao mesmo tempo, lhes oferece segurança, garantida pela proteção daqueles que assumem as tarefas de supervisores e orientadores.

O espaço do estágio, por esse viés, pode ser confundido como um espaço de teste de habilidades e conhecimentos até então adquiridos, esvaziando todo um saber que a profissão carrega (Nóvoa, 2017) e, com isso, reduzindo a atividade docente a um como fazer (Pimenta; Lima, 2011), o que pode influenciar na restrição e ação dos futuros professores, dados os aspectos sociais, culturais e políticos da docência (Garcia, 1999).

Isso impõem um entendimento que, mesmo que as configurações das práticas cotidianas sejam bem-sucedidas, ou não, estão dentro de um jogo de forças (Certeau, 1998) no qual as ações dos praticantes podem transformar e/ou (re)significar o espaço.

Nesse sentido, urge a necessidade de se compreender e identificar as ações que giram em torno das propostas de ensino enquanto uma ação de apropriação/reapropriação sobre as práticas. Dessa forma, o ECS, enquanto espaço prático, joga dentro do campo das táticas sobre um aprendizado que, embora envolva tentativa e erro, deve ser estruturado de modo a garantir um ambiente de aprendizagem seguro e reflexivo.

Logo, o acompanhamento dos supervisores e orientadores é essencial para fornecer o apoio necessário, permitindo ao estagiário transitar, deslocando as peças do jogo da docência na relação com o exercício da profissão, percebendo suas potencialidades, dificuldades, trajetórias que adentram no cotidiano do professor, sobretudo na expectativa de dar qualidade às experiências que estão vivendo.

No entanto, esse é um jogo complexo, seja pelas condições estruturais (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Portilho; Figueiredo, 2022) ou



mesmo a compreensão sobre o papel a ser desenvolvido por esses agentes (Benites, 2012). A isso somam-se os desafios do cotidiano, como construir um equilíbrio entre autonomia e segurança dada aos estagiários para que possam desempenhar o papel docente.

A busca desse equilíbrio deve perpassar a própria compreensão sobre os papéis do orientador e supervisor, que jogam pelas suas táticas, oferecendo um espaço onde o estagiário possa se arriscar, mas também intervindo quando necessário para evitar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que pode, inclusive, impactar o próprio andamento do estágio (Cyrino, 2016).

Dessa forma, trata-se de uma tarefa constante, que possibilita a todos os envolvidos um re(pensar) sobre sua prática. E, mesmo que os praticantes tragam resquícios sobre um determinado formato de formação de professores, percebemos que o método de tentativa-erro faz referência, também, a um processo de formação responsável, onde o professor traz ações intencionais e, em decorrência das relações entre sujeitos dentro da aula, ele se apropria, de maneira sistematizada, dos aprendizados (Altet, 2000).

Assim, os participantes jogam com as práticas: introduzem conteúdos diversificados para os alunos da escola, abordagens diferenciadas, problematizam uma visão crítica sobre uma determinada realidade, criam estratégias e avaliações, fatores que podem definir uma série de competências que darão suporte para a atuação profissional. São situações que Certeau (1998) descreve como astúcias sutis, relativas a cada praticante. Desse modo, a cada novo semestre os estagiários se deparam com uma etapa educacional, que tem suas características distintas e os colocam à frente de desafios que perpassam o dia a dia dos professores.

Nesse cenário, os estagiários também compreendem o ECS como um local de preparação para a futura atuação como professor. Essa interpretação reverberou mais entre os estagiários do ECS IV, que mencionaram o aspecto da contribuição (ou reforço) da e para a escolha profissional.

QUADRO 4: O ECS como inserção profissional

ECS I
<p>É basicamente como se fosse uma porta de entrada para gente aprender a ser professor [...] é como se fosse uma iniciação da docência, seria para você começar a dar teus passos como professor (Estagiário 3).</p> <p>Na minha formação eu fui, não foi muito legal porque, também eu sou da década de 80 [...] para mim o primeiro estágio mesmo, o primeiro dia de estágio foi traumático porque eu não consegui..., quando eu fui fazer a intervenção eu fiquei muito nervosa e o professor, que era o professor da unidade, ele não me ajudou. Então, foi só crítica, enfim, eu quase desisti [...] por isso também hoje eu tento ser uma boa supervisora (Supervisora 1).</p>

ARTIGO



ECS II
[...] o estágio é a oportunidade que a universidade dá para o estudante entrar no seu ambiente de atuação (Supervisor 3).
ECS III
<p>É um momento realmente que a gente vai entender como que funciona todo o processo de ser professor, então, às vezes a gente entra na faculdade com uma ideia do que é o ser professor, assim, lógico que não estruturada, uma ideia básica, podemos dizer assim e ao longo dos estágios, a gente vai percebendo que envolve trilhões de coisas que a gente não tinha pensado (Estagiária 23).</p> <p>Acredito que seja um momento em que a gente nos depara com a profissão que a gente escolheu, um processo importante pra, em questão de bagagem, experiência eu acho (Estagiária 24).</p> <p>Eu digo que para mim enquanto aluna, o estágio ele foi um divisor de águas. Eu sempre quis ser professora, então eu fiz o meu primeiro estágio na educação infantil e foi um estágio maravilhoso, acho que foi o melhor estágio e quando eu cheguei ali no estágio do ensino dos anos iniciais acabou sendo meio conturbado pelo contexto, pela escola, pela turma e ali deu uma vontade de desistir de ser professora. Então, foi um período bem divisor de águas (Orientadora 3).</p>
ECS IV
<p>O estágio é o ápice assim [...] através do estágio eu posso observar e através da intervenção eu posso descobrir aquele professor que eu quero ser (Estagiário 28).</p> <p>Olha, o estágio para mim é uma oportunidade de ver o que eu vou trabalhar quando eu me formar na faculdade e ter a oportunidade de conhecer bem a área, de saber o que eu tenho que planejar, o que eu tenho que melhorar como profissional, como futuro profissional e também de conhecer como tem vários estágios com diferentes idades (Estagiário 30).</p> <p>A gente fazia nem lembro se era em 5 ou 6 estagiários ao mesmo tempo e nós tínhamos pouquíssimas aulas práticas e eu quando eu peguei, quando eu comecei a dar aula na vida depois de formada eu me sentia totalmente despreparada como se eu não tivesse passado pelo estágio. Porque o estágio para mim foi muito fraco não me possibilitou essa formação (Orientadora 4).</p> <p>O estágio para mim foi fundamental [...] foi uma experiência positiva, ali com certeza é onde você descobre como é a profissão, eu acho que é aquela, é a cereja do bolo (Supervisor 6).</p>

Fonte: Autores, 2025.

*Os destaques são nossos.



Esse entendimento implica para os estagiários múltiplas tarefas, como conhecer os documentos que orientam a etapa educacional, interpretar a cultura escolar que estão em contato, buscar desenvolver e relacionar esses aspectos com seus objetivos e avaliação, construir seus planejamentos, intervir diretamente em situações, respeitar os praticantes do espaço, entre outras situações que envolvem a dinâmica do trabalho docente.

Porém, esse processo não escapa às preocupações que se dão no âmbito das práticas, como: tempo, fatores sociodemográficos, percepção de como se dava o desenvolvimento das ações, adequação, sucesso, expectativas e impacto das tarefas (Belem; Both, 2023). Fatores que se dão pela necessidade sentida em se adequar frente ao processo de aprendizado do aluno, mas, também, relativos à sua própria construção profissional.

Nesse contexto, o processo de articulação entre as práticas e as tarefas docentes possibilita esses momentos de (re)interpretação das experiências positivas e negativas (Flores; Day, 2006), em uma apreciação crítica de autorreflexão (Bolivar, 2007, p.15) em função da qual a ação de ser professor vai adquirindo significado (Cardoso; Batista; Graça, 2016).

Diante disso, o estagiário enfrenta situações que promovem o aprendizado não apenas relacionado ao trato pedagógico, mas avança a todas as oportunidades que envolvem o exercício da profissão, das quais um volume de informações precisa se tornar conhecimentos que os ajudarão a enfrentar situações do seu futuro campo de trabalho.

Dessa forma, é visível que os estagiários reconhecem o estágio como um momento de consolidação de suas escolhas, de experiências enriquecedoras (Isse; Molina Neto, 2016), que os fortalecem para desafios futuros, no âmbito da profissão ou não.

Quanto aos professores (as), notamos uma retomada sobre o seu próprio caminho percorrido no ECS da graduação, reforçando as vivências como algo marcante dentro de sua construção como profissional, reforçando os aspectos identitários e da escolha profissional.

Assim como, apontamentos que denotam experiências negativas, tornando singular o momento do ECS de cada praticante, e como acaba impactando na maneira como participa do jogo, de acordo com o papel que ocupa.

Esse movimento abre a possibilidade de olharmos para as “artes de fazer” (Certeau, 1998, p.127), uma vez que coloca em relação todos os praticantes envolvidos, aqueles que buscam criar a sua própria representação do que é ser professor, aqueles que estão buscando novas maneiras de olhar para sua prática e aqueles que buscam o diferente e que, para isso, precisam assumir lugares, articulando saberes e produzindo novos, permitindo estender trajetórias.

Essa reflexão pode ser entendida como a primeira contribuição do estágio aos envolvidos na formação: um revisitar de suas trajetórias; um questionar sobre os seus próprios processos formativos. Uma das hipóteses é que, ao tratar a



formação de um modo diferente daquele que viveu, isso possa contribuir para aperfeiçoar os rumos que serão dados ao ECS, uma vez que esse/a professor/a pode identificar o que faltou em sua prática pedagógica, ou os elementos que a potencializaram. Entendemos que esse movimento se configura como uma contribuição ao universo da profissão. Diante disso, esse processo abre margem para o entendimento da possibilidade de aprendizagem da docência pelo coletivo, a partir da reflexão caracterizada pela interação e socialização entre a formação e a profissão (Nóvoa, 2019). na qual todos participam do diálogo profissional tendo como meta o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Souza Neto, Cyrino e Borges (2019), esse fator fortalece a constituição de uma identidade docente e de uma cultura profissional, fortalecendo o ECS como um espaço de aprendizado da profissão. Dessa forma, embora o estágio reflita algumas características históricas da área, ele também avança em algumas frentes, promovendo a profissionalização do ensino com vistas ao desenvolvimento profissional do professor.

AS INTERPRETAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS PRESENTES NO ECS

No tópico anterior, evidenciamos diferentes interpretações acerca do ECS, as quais, ao serem exploradas, acabam por delimitar e mapear a compreensão de estágio, inclusive sobre novos significados que vão sendo incorporados a esse espaço. Ao adotar o cotidiano enquanto referencial teórico, algumas interpretações não podem ser vistas como triviais, mas sim, como processos que criam, definem, solidificam concepções sobre um espaço prático e/ou de práticas.

Nesse sentido, as palavras prática e práticas vão escapando do seu uso cotidiano, começam a trazer implicações sobre o espaço. Dessa forma, os discursos dos participantes, de forma geral e, de maneira mais precisa aqueles que são mencionados nos quadros anteriores, nos apresentam um conjunto de interpretações sobre o ECS, que ganham força e vão constituindo as relações que perfazem nesses deslocamentos entre a universidade e a escola. Assim, a noção de prática (no singular) e práticas (no plural) perpassa esse dizeres, sendo utilizadas como sinônimos, contudo, num olhar mais atencioso, notamos que possuem significados distintos.

Para Certeau (1998) a ideia de prática deriva do campo estratégico, ou seja um capital acumulado pelo praticante, e a noção de práticas (no plural) figura no campo das operações, são táticas, objetos de manipulação pelos praticantes que as fabricam em sua criatividade.

Sarti (2013) colabora com a discussão, ao chamar nossa atenção para o fato de que, ao longo das discussões sobre os modelos de formação de professores, houve a interpretação de que a teoria é o lugar do conhecimento enquanto que a prática é o da aplicação.

Por sua vez, Altet (2000) contribui apontando que as práticas derivam da ação dos professores, enquanto a prática é o produto finalizado da análise das



práticas. Nesse sentido, os saberes da prática são provenientes das práticas (Altet, 2000) e, muitas vezes, derivadas de lances eficazes sobre situações em que seu conhecimento prático teve que se adaptar às mudanças e singularidades dos participantes.

Nesse contexto, o estagiário é incentivado a reconhecer, em conjunto com os professores que os acompanham de forma mais direta, o seu papel ativo na definição de objetivos e propósitos para seu trabalho (Zeichner, 2008), para as aulas que ministrará e, a partir disso, deverá tomar decisões conscientes (Altet, 2001), entendendo a realidade daquele cotidiano e a complexidade do trabalho docente.

No caso do ECS, os diferentes contextos e culturas ao qual os estagiários são expostos fazem com que tomem decisões não somente sobre como agir, mas sobre um querer ser (Cardoso; Batista; Graça, 2016), no desempenho de diferentes papéis, haja vista que estiveram em contato com diferentes alunos, faixas etárias, etapas educacionais que lhes atribuíram confiança sobre uma forma de agir, se portar, construindo significados que dão/deram sentido as suas práticas.

Dessa forma, o ECS cria um espaço com alternativas de apropriação das situações vividas na escola. Isso significa que as práticas, mesmo envoltas por estruturas sociais que dualizam teoria e prática, buscam produzir um conhecimento da prática profissional (Tardif; Lessard, 2005), estabelecendo diálogos consistentes que envolvam os conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais, considerando a escola e suas contribuições (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

Portanto, os saberes da prática são provenientes das práticas. Assim, o espaço do ECS se revela como uma oportunidade para a reflexão sobre prática e sobre as práticas envolvidas nas possíveis interpretações sobre e no entrelaçamento de aspectos como currículo, estrutura, forma, conteúdo e elementos da cultura da escola, estabelecendo diálogos consistentes e necessários, considerando a escola e suas contribuições (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

No entanto, a prática ou mesmo as práticas aparecem, também, com ensejos diferentes a partir de interpretações e operações relativas à ocasião e aos detalhes sobre o seu modo de uso. Isso significa que há uma lógica das práticas que obedecem a certas exigências que são impostas (Certeau, 1998), como o fato de a teoria estar ligada ao princípio do conhecimento científico e as práticas sendo artes jogadas do/no cotidiano; fazendo como que elas sejam consumidas em seu imediato.

Assim, parece existir uma névoa como se essa prática não pudesse ser ensinada, mas deve ser praticada e, assim adentra-se nos resquícios da tentativa e erro, sendo isso reforçado a cada semestre, pelos mais diferentes ECS e etapas educacionais, ou mesmo é atribuído um valor simbólico a essas práticas que escapam.



Nesse contexto, diferentes práticas carregam representações individuais e/ou coletivas de características sociais e culturais que integram esse espaço (Bourdieu, 2007). E, em um primeiro momento, os estagiários estavam fortemente ligados ao lugar do estudante. Contudo, com o avançar dos estágios, essa lógica foi sendo alterada no caminho da incorporação de uma visão do professor. Dessa forma, os estagiários incorporam novas camadas de significado, dando a tônica sobre a multiplicidade de práticas e as relações que se compõem no ECS.

Esse cenário oferece um olhar para as práticas presentes nos cursos de licenciatura, com ênfase no processo de formação dos futuros professores, especialmente no que se refere às representações de ensino e aprendizagem (Tardif; Lessard, 2005), que emergem a partir do transitar entre os contextos culturais, oportunizando aos estagiários compreender realidades e modelos estruturais distintos (Pimenta; Lima, 2011).

Segundo Altet (2000) são essas situações concretas de prática pedagógica que devem ser consideradas como pontos cruciais de reflexão, implicando em um processo de análise de práticas como base da formação.

À vista disso, o cotidiano traz formas de interação em um determinado espaço-tempo, estabelecendo redes de lugares e relações, das quais os praticantes se (re)apropriam, à medida que vivenciam e interagem no/com o espaço organizado pelas técnicas de reprodução social (Certeau, 1998). No caso do estágio, os acadêmicos interagem com diferentes modelos educacionais, compreendendo e adaptando-se às formas de ensino-aprendizagem vigentes nas escolas e, por assim dizer, participando da construção de uma ordem social e pedagógica.

Nesse processo, pode-se dizer que os praticantes se encontram rodeados de sistemas, cujo conjunto de mecanismos procuram estabelecer uma ordem em relação às interações nas quais esses mesmos exercem uma ação, culminando em códigos de um sistema organizado por fins. Dessa forma, é importante considerar se, no âmbito dos ECS, estamos nos referindo a práticas pelas práticas ou prática pelas práticas, enfatizando um processo crítico e reflexivo que deve permear a formação docente.

Entretanto, também é importante reconhecer que a prática, ao longo do tempo, passa por certos automatismos, à medida que são incorporadas práticas no cotidiano. Isso se deve, em parte, à exigência de uma mínima instrumentalização do ensino, que consiste em um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permita aos professores agirem de maneira eficaz em sala de aula, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos e contexto escolar (Tardif, 2012).

Essa dinâmica expressa habilidades, fatos e saberes, revelando um “senso prático” (Bourdieu, 2009, p. 133). São práticas que seduzem, cativam, refletindo um saber docente construído ao longo da trajetória profissional, que tem como



ponto de partida uma prática que se retroalimenta pelas práticas, o que Certeau (1998, p. 139) chama de uma “teoria da arte”. Ou seja, as práticas não são apenas reativas, mas, também criativas e reflexivas. Para Pimenta e Lima (2011, p. 45), o estágio contribui como um espaço que congrega uma “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como uma atividade de transformação da realidade”.

Esse, inclusive, tem sido o esforço feito para se interpretar o ECS abrindo alternativas para que os futuros professores, bem como professores em exercício, se apropriem de uma análise que rompa com a dicotomia teoria e prática dentro das estruturas sociais ainda na formação.

Portanto, a formação deve levar em conta o que ocorre dentro da profissão, em espaços compartilhados em torno de processos de aprender a ensinar, pelo qual cada estagiário da sua maneira pode tomar consciência, em uma ressignificação do próprio espaço da profissão (Nóvoa, 2019; Batista; Graça, 2021). Esse processo é derivado de um próprio descobrimento sobre suas capacidades e funções, seja pela descoberta de meios, instrumentos, repensar discursos, ter confiança e, assim, construir saberes sobre um o que fazer e como fazer nas tessituras do cotidiano, conferindo singularidade ao professor que o estagiário quer vir a ser.

Contudo, isso requer responsabilidade e envolvimento por parte dos praticantes, incidindo sobre o modo como as relações atribuem sentido à formação e atuação como professor, ou seja, sentindo-se pertencentes e tendo algo a que se possa chamar de próprio (Certeau, 1998). Assim, o ECS também envolve a construção de um sentimento de pertencimento à profissão (Nóvoa, 2019), que reflete na prática e práticas dos que ali estão envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a compreensão de ECS a partir da interpretação de seus participantes (estagiários e professores) e da dinâmica de seu cotidiano.

Nesse sentido, observamos que o estágio foi compreendido como um espaço de prática e/para práticas. Contudo, esse espaço está imerso em influências históricas de um modelo de formação. Dessa maneira, em um primeiro momento, o estágio foi entendido como uma disciplina inserida no currículo do curso, cuja principal função era a de articular os conhecimentos teóricos com os práticos. Tal interpretação remete a aspectos como a dualidade entre teoria e prática, o estágio enquanto único encarregado da relação entre as dimensões teoria prática e a descaracterização da escola enquanto um local de produção de conhecimento.

Porém, com o andamento do estágio notamos a possibilidade de os praticantes envolvidos conseguirem compreender (ou reinterpretar) o espaço. Desse modo, o contato com as escolas, como um componente formativo, enriqueceu e ampliou a interpretação de ECS pelos estagiários, proporcionando



o estabelecimento de ligações que fogem da representação de aluno, indo em direção à formação profissional. Dessa forma, o aprendizado docente durante o ECS acaba por refletir em mudanças importantes nas práticas e na prática dos estagiários.

Além disso, o estágio oportunizou aos professores um revisitar sobre a sua prática e suas trajetórias com possibilidade de diálogos/discussões sobre as práticas. Assim, a noção de prática ou de práticas perpassou os dizeres dos envolvidos no estágio, existindo uma progressão do olhar em função das vivências ao longo dos diferentes ECS.

Dessa forma, pontuamos que a prática ou mesmo as práticas aparecem com ensejo diferentes a partir de interpretações e operações relativas à ocasião e aos detalhes sobre o seu modo de uso. E que isso promove aproximações entre a prática e as práticas, no encontro do que é comum, ao mesmo tempo em que um conjunto de elementos que transitam, jogando com os seus significados.

Dessa maneira, o estágio foi visto como um espaço prático de aprendizagens sobre a profissão, onde os estagiários buscam se adequar às realidades onde estão inseridos, entendendo que essa é uma oportunidade de conhecer cenários, dinâmicas, situações que irão constituir repertórios para serem utilizados em situações futuras. É a possibilidade de propor práticas, que tem como objetivo alcançar os alunos ao mesmo tempo em que retroalimenta o seu processo de aprendizado.

Concluimos, apontando que o cotidiano do estágio é um espaço ativo de construção de saberes, pelo qual os praticantes reconhecem distintas formas de compreender esse momento da formação, fornecendo diferentes caminhos sobre as práticas que oscilam e se entrelaçam, tendo em vista uma formação profissional.

REFERÊNCIAS

- Alves, Nilda.; Oliveira, Inês Barbosa. (1998). *Minicurso Certeau e as artes de fazer: pensando o cotidiano da escola.* Caxambu. 21^a Reunião Anual da ANPED.
<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>
- Altet, Marguerite. (2000). *Análise das práticas de professores e das situações pedagógicas.* Porto: Editora Porto, 2000.
- Altet, Marguerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, Philippe. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, p. 23-35.



- Azevedo, Edson Souza de; Pereira, Beatriz Oliveira; Sá, César Augusto. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de educação física. *Revista IberoAmericana de Educação*. n. 56, p. 201-226.
- Batista, Paula Maria Fazendeiro; Graça, Amândio Braga Santos. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios, dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pró-posições*, Campinas v. 32.
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Belem, Isabella Caroline; Both, Jorge. (2023). Preocupações pedagógicas de estudantes em formação inicial e sua relação com os estágios curriculares supervisionados: uma revisão sistemática. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e29519. DOI: 10.36453/cefe.2023.29519.
- Benites, Larissa Cerignoni. (2012). *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
<https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/100442>
- Benites, Larissa Cerignoni; Folle, Alexandra; Farias, Gelcemar Oliveira; Duek, Viviane Preichardt. (2020). Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física na UDESC. In: Vedovatto, Dijane; Ananias, Elisângela Venâncio; Filho, Roraima Alves da Costa. (org) *O estágio Curricular supervisionado da Educação Física no Brasil*. Curitiba: Editora CRV.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, Antonio. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, Universidad de Navarra; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 12, p. 13-30.
<https://core.ac.uk/download/pdf/83560955.pdf>
- Borges, Cecilia. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: Traversini, Clarice. (org). *Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCSRS, p. 147-174.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *O esboço de uma teoria prática*: precedido de três estudos de etnologia Caliba. Oeiras: Celta editora.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *O senso prático*. Petrópolis: Vozes.



- Cardoso, Maria Inês Silva Teixeira; Batista, Paula Maria Fazendeiro; Graça, Amândio Braga Santos. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, v. 65, p. 371-390.
- Carvalho Filho, Josué José de; Batista, Paula.; Souza Neto, Samuel de. (2021). O estágio supervisionado em educação física no brasil: uma scoping review de teses e dissertações. *Movimento*, v. 27, p. e27055. DOI: 10.22456/1982-8918.112069
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112069>
- Certeau, Michel de. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Cyrino, Marina. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro.
<https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>
- Duarte, Rosália. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. Curitiba, n.24, p. 213-225.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Ferreira, Janaína da Silva; Benites, Larissa Cerignoni; Souza Neto, Samuel de. (2021). A relação universidade-escola no estágio curricular supervisionado: uma revisão sistemática. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 65.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6242>
- Figuerêdo, Erika Galvão.; Moura, Maria da Glória Carvalho. (2019). Contribuições e limitações da formação inicial em Educação Física: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 10, n. 22.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/803>
- Formosinho, João. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção; Day, Christopher. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 22, p. 219-232.
https://www.researchgate.net/publication/229334712_Contexts_which_shape_and_reshape_new_teachers'_identities_A_multi-perspective_study
- Gauthier, Clermont; Martineau, Stéphane; Desbiens, Jean-François; Malo, Annie; Simard, Denis. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijui.



- Garcia, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.
- Gatti, Bernadete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá; Afonso de André, Marli Eliza Dalmazo; Albieri de Almeida, Patrícia Cristina. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Gil, Antônio Carlos. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Isse, Silvane Fensterseifer.; Molina Neto, Vicente. (2016). Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. *Journal of Physical Education*, v. 27, e2759.
<https://www.scielo.br/j/jpe/a/C4N3HYWmNPgmLHKKfFrVNkH/abstract/?lang=pt>
- Kreuger, Sarah Berrios; Ramos, Paula. (2021). A formação docente e seus dilemas no campo da Educação Física: uma revisão da literatura. *Revista Exitus*, v. 11, p. 01-25. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1534.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100204
- Lüdke, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. (2020). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EPU.
- Nóvoa, António. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, António. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, António. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 44, e84910.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Pimenta, Selma Garrida; Lima, Maria Socorro Lucena. (2011). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Portilho, Ana Paula Bernardi.; Figueiredo, Zénolia Christina Campos. (2022). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: uma revisão sistemática da produção científica (2005-2018). *Revista brasileira de Ciência e Movimento*, v. 30, n. 1. DOI: 10.31501/rbcm.v30i1.11625.
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/11625>
- Sarti, Flavia Medeiros. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação, Pelotas*, n. 46, p. 83-99. DOI: 10.15210/caduc.voi46.4174.



<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>

Sarti, Flavia Medeiros. (2021). Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. *Pró-posições*, Campinas, v. 32. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0082.

<https://www.scielo.br/j/pp/a/NDptmxDmTrP9K7mHPZbD9cF/>

Souza Neto, Samuel de; Cyrino, Marina.; Borges, Cecilia. (2019). O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p. 52–72. DOI: 10.21814/rpe.13439.

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/1343>

Souza Neto, Samuel de; Borges, Cecilia; Ayoub, Eliana. (2021). Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pró-Posições*, Campinas, v. 32.

<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>

Souza Neto, Samuel de; Rufino, Luiz Gustavo Bonatto. (2022). Por uma pedagogia da formação no estágio curricular supervisionado: elementos para a sua compreensão na Educação Física. *Pró-posições*, Campinas, v. 14, n. 30, p. 91-105.

<https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i30.625>

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vasques, Andréia Lopes Pacheco.; Sarti, Flavia Medeiros. (2022). Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores de Educação Básica. *Revista brasileira de Educação*, v. 27, e270082. DOI: 10.1590/S1413-24782022270082.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782022000100252&lng=pt&nrm=iso

Zabalza, Miguel A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Editora Cortez.

Zeichner, Kenneth. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Sociologia*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554.

<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>



Como referenciar este artigo:

Bikel, Roque Luiz.; Benites, Larissa Cerignoni. O estágio curricular supervisionado: compreensões e significados no cotidiano. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e695006, 2025. **e-ISSN:** 1982-7199. **DOI:** <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6950>

| **Submetido em:** 15/12/2024

| **Aprovado em:** 10/03/2025

| **Publicado em:** 16/03/2025



Processamento e Editoração: Revista Eletrônica de Educação

Revisão: Sandra Regina Sanchez Baldessin; **e-mail:** sbaldessin@gmail.com

Tradução: Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** reveduc@ufscar.br

Agradecimentos: A Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Financiamentos: CAPES 01.

Conflitos de interesses: Não houve conflitos de interesses no desenvolvimento desta pesquisa.

Aprovação ética: Essa pesquisa foi submetida a apreciação do comitê de ética em pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina, por meio da/de plataforma Brasil, tendo sido aprovada sob parecer número 67075923.5.0000.0118.



Acesse o artigo usando o QR Code

Revista Eletrônica de Educação

