

ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA PRÁTICA DE ENSINO NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE – REDE ESCOLAR – ESCOLA

FOR A PEDAGOGY OF SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHING PRACTICE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY-SCHOOL NETWORK-SCHOOL

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE SUPERVISADA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD-RED DE ESCUELA-ESCUELA

Samuel de Souza Neto¹
Dijnane Vedovatto²
Josué José Carvalho Filho³
Janaina da Silva Ferreira⁴

Resumo

Este trabalho explora o tema: Pedagogia do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (PESPE) na relação Universidade - Rede Escolar - Escola, tendo como fundamentação o ensino como profissão. O objetivo é analisar o estágio supervisionado (ES) e a prática de ensino (PE) no âmbito da profissionalização docente (ProD) visando uma PESPE, em três pesquisas integradas. Foram utilizados: estudo exploratório, estudo de caso, pesquisa construtivo-colaborativa, bem como: consulta a banco de teses e dissertações, fonte documental, entrevista, oficina pedagógica, análise de conteúdo. Participaram 60 pessoas: alunos/EF, professores escolares/EF, professores universitários/EF, professores coordenadores, dentre os resultados, destacam-se: (1) Estado do Conhecimento no ES - consulta a banco de teses de dissertações em ES (1996-2019) deram ênfases: Relação Universidade-Escola, Formação do Formador de ES e Acolhimento e Acompanhamento. (2) Conhecimento Profissional Docente (CPD)– abordou a Relação Universidade-Escola e Construção do CPD, explorando: Integração Teoria e Prática, Relações Intergeracionais e Dispositivos Reflexivos. (3) Universidade-Diretoria de Ensino-Escola - emergiu um Projeto Integrado: Formação em Alternância no tempo entre-dois do ES; o Coordenador Pedagógico como Formador no ES; Acolhimento e Acompanhamento; Política Educativa: Universidade –Rede Escola –Escola. Concluiu-se que é necessário um PI e uma política educativa mais objetiva, pois a perspectiva de uma PESPE assim o exige, considerando: formação em alternância, equipe de trabalho, cultura profissional e compromisso educacional.

Palavras-chave: Educação Física, Formação Prática, Aprendizagem Profissional, Profissionalização do Ensino.

¹Samuel de Souza Neto, Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), samuelsouzaneto@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>.

²Dijnane Vedovatto, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dijnane@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7435-6849>.

³Josué José Carvalho Filho, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), carvalhofilho.josue@unir.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-3242>.

⁴Janaina da Silva Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), janaina.silva.ferreira@uerj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-3967>



Abstract

This work explores the theme: Pedagogy of Supervised Internship and Teaching Practice (PSITP) in the University - School Network - School relationship, based on teaching as a profession. The objective is to analyze the supervised internship (SI) and teaching practice (TP) within the scope of teacher professionalization (TeacherP) aiming at a PSITP, in three integrated researches. The following were used: exploratory study, case study, constructive-collaborative research, as well as: consultation of dissertation thesis database, documentary source, interview, pedagogical workshop, content analysis. Sixty people participated: students/PE, school teachers/PE, university professors/PE, coordinating teachers. Among the results, the following stand out: (1) State of Knowledge in SI - consultation of dissertation thesis database (1996-2019) they emphasized: University-School Relationship, Training of SI Trainers and Reception and Monitoring. (2) Teachers' Professional Knowledge (TPK) – addressed the University-School Relationship and TPK Construction, exploring: Theory and Practice Integration, Intergenerational Relations and Reflective Devices. (3) University-Education Board-School – an Integrated Project (IP) emerged: Alternating Training in the time between two SI; the Pedagogical Coordinator as Trainer in SI; Reception and Monitoring; Educational Policy: University – School Network – School. It was concluded that a IP and a more objective educational policy are necessary, as the perspective of a PSITP demands it, considering: alternating training, work team, professional culture and educational commitment.

Keywords: Physical Education, Practical Training, Professional Learning, Teacher Professionalization.

Resumen

Este trabajo explora el tema: Pedagogía de la Pasantía Supervisada y de la Práctica Docente (PPSPE) en la relación Universidad - Red Escuela - Escuela, teniendo como base la docencia como profesión. El objetivo es analizar la pasantía supervisada (PS) y la práctica docente (PD) en el ámbito de la profesionalización docente (ProD) visando una PPSPE, en tres investigaciones integradas. Se utilizaron: estudio exploratorio, estudio de caso, investigación constructiva-colaborativa, así como: consulta a base de datos de tesis de disertación, fuente documental, entrevista, taller pedagógico, análisis de contenido. Participaron 60 personas: estudiantes/EF, docentes de escuelas/EF, docentes universitarios/EF, docentes coordinadores. Entre los resultados se destacan: (1) Estado del conocimiento en PS - en la revisión de alcance en tesis/disertaciones de la PS (1996-2019) destacaron: Relación Universidad-Escuela, Formación de Formadores de PS y Acogida y Monitoreo. (2) Conocimiento Profesionales Docentes (CPC) – abordó la Relación Universidad-Escuela y la Construcción del CPC, explorando: Integración Teoría-Práctica, Relaciones Intergeneracionales y Dispositivos Reflexivos. (3) Dirección de Educación Universidad-Escuela – surgió un Proyecto Integrado (PI): Formación Alternada en el tiempo entre-dos PS; El Coordinador Pedagógico como Formador en PS; Recepción y Apoyo; Política Educativa: Universidad – Red Escuela – Escuela. Se concluyó que es necesario un PI y una política educativa más objetivas, como lo requiere la perspectiva de una PPSPE, considerando: formación alternada, trabajo en equipo, cultura profesional y compromiso educativo.

Palabras clave: Educación Física, Formación Práctica, Aprendizaje Profesional, Profesionalización Docente.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho explora o tema Pedagogia do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino (PESPE), fundamentando-se no ensino como profissão e na proposta de Nóvoa (2012) de se pensar uma Pedagogia da Formação para o século



XXI a partir de quatro elementos: a pesquisa na base do desenvolvimento profissional tal como é tecida nos grupos de investigação; trabalho em equipe, rede social, colaboração; pedagogia da imprevisibilidade (pedagogia situacional) e cultura profissional, visando a relação teoria e prática; e, experiências extramuros da universidade.

Porém, os diferentes recortes dessa pesquisa mais ampla tomam também como pressupostos:

As reformas educacionais provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996; a Lei nº 11.788/2008 (denominada no senso restrito como Lei do estágio); e, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de Educação Física. No campo da Educação Física assistiu-se a duas reformulações, a primeira ligada a DCN - Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018) e a segunda restrita a DCN - Formação de Professores (BRASIL, 2024), ainda em processo de implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

A influência, enquanto marco histórico-social, do movimento de profissionalização do ensino, ocorrido inicialmente nos Estados Unidos América (EUA), expandindo-se no cenário internacional (Tardif, 2014) e no Brasil (Gatti *et al.*, 2019). Mudanças que trazem em seu bojo as reformas internacionais e novas investigações, pois a narrativa reformista para às políticas educacionais percorre diversos países, trazendo modelos estandardizados.

Essas propostas direcionam alterações para os currículos, estrutura e organização da formação inicial dos docentes (Maués; Camargo, 2016); trazem consensos quando se pensa na adesão a um currículo por competências (Moraes; Soares, 2005); mas também apresentam distinções sobre o lugar dado à universidade e à escola (Dourado, 2016).

No entanto, um dos vieses dessa discussão passa pela reflexão crítica a respeito da proposta do modelo da epistemologia da prática (Schon, 1992), pois ao toma-la como base da formação, insere-se à docência em uma categoria profissional, e não mais vinculada a um ofício, admitindo que a profissionalização é uma tentativa de reconstruir os princípios e fundamentos que embasam a profissão docente (Tardif, 2014). Mas também de revelar quais são os saberes/conhecimentos utilizados, mobilizados, produzidos e integrados pelos docentes em suas tarefas cotidianas.

No que se refere ao estágio supervisionado (ES), estes normativos legais apontam mudanças significativas na sua estrutura e organização (estágio curricular supervisionado), sobretudo nas duas primeiras décadas deste século, fixando-se a carga horária mínima de 400h e 400h de prática como componente curricular (PCC), tendo como ponto central o fomento para uma formação inicial pautada por blocos de conhecimento, competências específicas e aprendizagem da prática profissional (Brasil, 2015; 2019; 2024). Em decorrência destes e de outros aspectos, o estágio passou a ter maior protagonismo, juntamente com a



PCC, por serem tratados pela legislação como elementos que concorrem para a relação teoria-prática como um fio condutor do processo de formação e atuação profissional.

A partir desses pressupostos elegeu-se como problemática central desses estudos: quais os elementos da profissionalização do ensino que caracterizam possibilidades para uma pedagogia do ES e da prática de ensino (PE) na relação entre universidade-escola? Objetivamente o que se busca é analisar o ES e a PE no âmbito da profissionalização docente (ProD) visando uma Pedagogia do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (PESPE). Especificamente o que se procura é: (a) Mapear e examinar a produção científica sobre ES na formação docente em Educação Física no Brasil; (b) Compreender como o Conhecimento Profissional docente (CPD) e a relação Universidade – Escola se manifestam em um projeto do Programa Residência Pedagógica (PRP); (c) Analisar o desenvolvimento de um Projeto Integrado na relação entre Universidade – Diretoria de Ensino – Escola, PESPE e Política Educativa.

Para Altet, 2001 (p. 29), pensar a docência como profissão significa posicionar os professores numa perspectiva diferenciada com relação ao trabalho desenvolvido/ofertado. Trata-se de uma “transição da profissão artesanal, onde se aplicam técnicas e regras, para a profissão”, onde se constroem “as próprias estratégias, apoiando-se no conhecimento racional e desenvolvendo sua expertise na ação em uma situação profissional, bem como sua autonomia”. Nesse sentido, a docência, entendida como profissão, não pode ignorar o desenvolvimento profissional (Libâneo; Pimenta, 1999), nem o desenvolvimento de uma cultura e identidade profissional (Cardoso, Batista, Graça, 2016).

Pensar a formação de professores nesta perspectiva significa também colocá-la num cenário mais amplo de socialização profissional, em que o professor é visto como pessoa, mas também como profissional capaz de pensar, organizar e mobilizar os seus próprios saberes para integrá-los em situações de ensino (Sarti, 2012; Souza Neto, 2019).

Desse modo, o processo de profissionalização não se torna sinônimo de “capacitação, qualificação, conhecimento, formação”, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Oliveira, 2010, p. 23). Na análise de Oliveira (2010), a profissionalização emerge como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação.

No entanto, o foco da profissionalização passa pela universitarização da formação, colocando a sua ênfase não na invisibilidade do conhecimento pedagógico do conteúdo específico (Shulman, 1987); no saber experiencial (Tardif, 2014); no saber da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 2013); no conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2019); mas na sua visibilidade, contribuindo para uma base de conhecimentos/saberes cujo desafio passa pelo



processo de fundamentação da prática que, enquanto prática intencional, traz, necessariamente, a reflexão teórica.

Tardif (2014, p. 561), ao falar da profissionalização, coloca que o enfrentamento a ser feito pela docência “é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade”, no qual o modelo de formação possa oferecer uma formação inicial de professores (FIP) que contemple a aquisição dos conhecimentos e práticas, mas que, sobretudo, amplie a visão de mundo e de concepção de profissão. Assim sendo, o período de estágio se torna significativo e extremamente relevante para a permanência ou não do estagiário e do professor principiante na escola (Marcelo Garcia, 1999).

No âmbito desse processo desenvolveu-se o projeto “*Pedagogia do Estágio Supervisionado: da organização ao acolhimento e acompanhamento do estagiário*” (CNPq/bolsa produtividade em pesquisa – 2019-2022), tendo a sua continuidade no projeto “*Elementos para uma Pedagogia do Estágio Supervisionado e Política de Formação na Prática de Ensino*” (UNESP – 2022...) inserindo em seu interior diferentes pesquisas das quais iremos tratar neste artigo de três investigações⁵ que dialogam entre si a partir desse itinerário, tendo como fundamentação teórico-metodológico a profissionalização do ensino e como recorte a aprendizagem profissional e a formação prática (aqui sendo considerado tanto as experiências de prática de ensino no ES quanto no PRP. Incluiu-se a pesquisa com o PRP por ela ter sido desenvolvida em seu lócus como uma atividade complementar ao ES e não em oposição ou no seu lugar.

Dessa forma este trabalho organiza-se para além desta introdução em procedimentos metodológicos, produção dos dados: a análise, discussão e algumas considerações: “da camaradagem a um projeto integrado” e “da fragmentação a uma pedagogia da formação”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho seguiu as premissas das pesquisas de análise qualitativa, combinando variados tipos de estudos, tais como: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva, estudo de caso, investigação construtiva-colaborativa. Como técnicas foi utilizado: fontes bibliográficas, fonte documental, entrevista semiestruturada, oficina pedagógica, análise de conteúdo. A seguir serão descritos os procedimentos metodológicos dos três estudos que integram a análise do tema.

PRIMEIRO ESTUDO: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

⁵Estas investigações, por sua vez, também mantêm vínculo com outros dois projetos de pesquisa lotados no CNPq/Edital Universal (2022-2025): (1) “A relação entre a universidade e a escola no estágio supervisionado em Educação Física: estudo de casos múltiplos”; e (2) “Universitarização da formação inicial docente e profissionalização dos professores: entre tensões e possibilidades”.



Este estudo, no âmbito de uma pesquisa mais ampla, foi desenvolvido em trabalho de doutorado, momento em que foi realizado um recorte sobre o estado do conhecimento (Romanovisk; Ens, 2005) para mapear e examinar a produção científica sobre o Estágio Supervisionado (ES) na formação docente em Educação Física no Brasil, tendo como recorte temporal o período de 1996 a 2019. As buscas ocorreram na base de dados do Catálogo de teses e dissertações da e na BDTD, utilizando termos como: "Estágio Curricular Supervisionado" e "Educação Física". Após aplicar critérios de inclusão (teses e dissertações em língua portuguesa), foram selecionados 62 estudos de um total de 532, após leitura e análise de dissertações e teses. A análise temática, conduzida com o software Nvivo12, revelou três eixos principais: *1. Organização, Concepções e Limites; 2. Saberes, Identidade e Representações; e 3. Relações e Parcerias no Contexto do Estágio Supervisionado.*

SEGUNDO ESTUDO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (CPD)

O segundo estudo, como recorte de uma pesquisa mais ampla, foi desenvolvido em uma pesquisa de doutorado, tendo como um dos objetivos específicos, compreender como o CPD e a relação Universidade – Escola se manifestam em um projeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) com ênfase na formação prática.

A investigação foi conduzida no contexto das práticas colaborativas do PRP em um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior de São Paulo. A comunidade era composta por um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes, que participaram de uma dinâmica de trabalho construtivo-colaborativa durante 18 meses, com encontros semanais (Ferreira, 2023).

As atividades do programa incluíram leitura, escrita reflexiva e uso de dispositivos formativos, como projetos de ensino, estudos de caso, portfólios reflexivos e relatórios de conclusão.

Os dados foram coletados a partir de relatórios, casos de ensino e portfólios reflexivos produzidos por seis residentes (Lavínia, Andressa, Wanessa e Bruna; Lucas e Leandro) selecionados propositalmente, além de um orientador (Sérgio) e dois preceptores (Amélia e Maurício), dois anos após a participação no programa. A análise dos dados foi conduzida por meio de análise temática de conteúdo, com o auxílio do software NVivo versão 1.6.1 (1137) (Benites et al., 2016; Queirós; Graça, 2013).

Para preservar o anonimato, foram atribuídos pseudônimos aos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade responsável pela pesquisa, sob o parecer nº 3.635.921.

Dentre as diversas temáticas emergentes do estudo, este trabalho foca na análise da relação universidade-escola no processo de construção do CPD,



explorada a partir de três principais eixos: *integração teoria-prática; relações intergeracionais; papel dos dispositivos formativos*

TERCEIRO ESTUDO – PROJETO INTEGRADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UNIVERSIDADE-DIRETORIA DE ENSINO-ESCOLA

Este recorte de pesquisa, no itinerário de uma investigação mais ampla, analisou um projeto integrado de ES na relação entre Universidade – Diretoria de Ensino – Escola, tendo como perspectiva uma pedagogia da formação. Optou-se pela investigação construtiva-colaborativa em desenvolvimento, envolvendo os cursos de Formação de Professores sob a jurisdição de uma Diretoria de Ensino. Neste processo houve a proposta de um trabalho com coordenadores pedagógicos (50 participantes – PCP1... CP50), na condição de formadores que farão o primeiro contato com os estagiários na chegada a escola. Nas oficinas, estes coordenadores foram organizados em grupos de trabalho de cinco pessoas (GT1... GT10), na seguinte composição: GT1 (CP1... CP5); GT2 (CP6... CP10); GT3 (CP11... CP15); GT4 (CP16... CP20), GT5 (CP21... CP25); GT6 (CP26... CP30); GT7 (CP31... CP35); GT8 (CP36... CP40); GT9 (CP41... CP45) e GT10 (CP46... CP50).

Desse trabalho emergiram dados (fonte documental) sobre aspectos que ocorriam na escola e proposta de ações do que poderia ser melhorado no ES. Um segundo passo foi dado com a criação do Encontro de Estágio nas licenciaturas (fonte documental), visando tornar público os trabalhos realizados nos ES, bem como debater temas sobre o ES. Por fim, um terceiro passo a mais na edificação de uma política educativa de ES para a região. Dessa forma, os elementos levantados, nas descrições e textos, foram selecionados da fonte documental, sendo tratados pela análise de conteúdo (Franco, 2008), bem como a pesquisa aprovada pelo comitê de ética.

PRODUÇÃO DOS DADOS: A ANÁLISE

PRIMEIRO ESTUDO: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O ES sob uma perspectiva histórica e conceitual, tem sido reconhecido como indispensável para o processo de mobilização de saberes (Tardif, 2014), servindo como elo fundamental entre a teoria e a prática nos cursos de graduação. Além disso, é valorizado por oportunizar momentos de reflexão e a investigação científica (Pimenta; Lima, 2012), desempenhando um papel central no aprendizado da prática docente (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019). É também considerado como determinante para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores (Amaral-Da-Cunha; Batista; Graça, 2020).

Entretanto, investigações sobre a formação de professores, especialmente sobre o Estágio Supervisionado (ES) no campo da Educação Física (EF), têm evidenciado que, em comparação com outras áreas, a produção científica



(mestrados e doutorados) foi limitada até 2014 (Maffei, 2014). Como resposta, sugere-se a ampliação das pesquisas, utilizando diversas fontes e recortes temporais (Martins; Camargo, 2016), com o objetivo de aprofundar a discussão no seio da "comunidade científica", dando mais atenção epistemológica ao estágio supervisionado (Isse; Molina Neto, 2016). Além disso, é necessário avançar em estudos relacionados aos dispositivos legais que norteiam o estágio (Silva Júnior; Oliveira, 2018).

Embora as contribuições dos levantamentos anteriores sejam significativas e situem um panorama temporal, é importante ressaltar que as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento possuem limites relacionadas às escolhas metodológicas, fontes, recortes temporais, bem como ao dinamismo inerente à produção científica. Assim, recomenda-se revisões periódicas sobre as pesquisas e seus produtos, visando contribuir para a reflexão sobre as "redes de ideias e conceitos, conectando conhecimentos de diferentes fontes para explorar novos caminhos de investigação" (Gomes; Caminha, 2014, p. 396),

Nessa direção, o recorte utilizado (1996 a 2019) neste estudo, revelou que nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004 e 2005, não foram identificadas nenhuma produção de pesquisas; entre 1998 e 2002, cinco de mestrado e de 2006 e 2009 houve oscilação entre um e dois trabalhos anuais, majoritariamente em nível de mestrado. Já na última década (2010 a 2019) houve um aumento substancial com 52 investigações, registrando picos nos anos de 2012, 2014 e 2016, com seis, sete e oito estudos. Por outro lado, entre 2017 e 2019, observou-se certa estabilização, com cinco trabalhos.

Assim, foram analisados 62 trabalhos, sendo 46 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. A maioria das pesquisas originam-se das regiões Sul e Sudeste (83%), enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram índices reduzidos (3%, 11% e 3%, respectivamente). Da análise temática emergiram 3 eixos principais: 1. Organização, Concepções e Limites; 2. Saberes, Identidade e Representações; e 3. Relações e Parcerias no Contexto do Estágio Supervisionado.

(1) Organização, Concepções e Limites do estágio

Este eixo aborda a estrutura, as concepções e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Os estudos destacam como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e documentos orientadores, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), impactaram na organização do estágio e nas práticas de ensino (Montiel, 2010; Silva, 2012), sublinhando ainda sobre a necessidade de compreensão do estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, bem como a possibilidade de utilização de ferramentas como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover reflexões sobre a prática pedagógica (Ávila, 2017).



Adicionalmente, os trabalhos identificam limites e desafios estruturais, como a falta de integração entre as instituições formadoras, e os ambientes de estágio, bem como dificuldades no cumprimento dos requisitos legais e na implementação de práticas que atendam às expectativas formativas, sobretudo nos cursos EaD (Quaranta, 2011). Esses limites reforçam a necessidade de revisões periódicas nos modelos de ECS para superar as lacunas na formação de professores (Silva Júnior; Oliveira, 2018).

(2) Saberes, Identidade e Representações no estágio

Este eixo concentra-se no desenvolvimento dos saberes docentes, na formação da identidade profissional e nas representações sociais associadas ao ECS. Os estudos revelam como o estágio supervisionado possibilita a construção de conhecimentos teórico-práticos essenciais para a prática docente (Caetano, 2017) e fomenta reflexões críticas sobre o fazer docente (Aroeira, 2009).

Além disso, as pesquisas destacam a influência das crenças e representações sociais dos estagiários no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção e reconstrução de suas identidades profissionais (Flores, 2018; Polati, 2019). O ECS é descrito como um espaço único para que os professores em formação vivenciem a docência e enfrentem os desafios inerentes à prática docente para identificar a atribuição de sentidos à docência (Quadros, 2019) e consigam se desenvolver profissionalmente.

(3) Relações e Parcerias no Contexto do estágio

Este eixo analisa as relações colaborativas entre universidades e escolas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Embora não tenham sido encontrados estudos dedicados exclusivamente a essa temática, os resultados das pesquisas indicam, em sua maioria, a necessidade de fortalecer essas conexões, promovendo uma atuação conjunta que favoreça a autonomia dos estagiários e diminua o distanciamento institucional (Ribeiro, 2017), além de estabelecer uma integração mais consistente entre a formação acadêmica e a prática profissional (Carvalho Filho, 2021).

Para Benites (2012), o professor-colaborador ou supervisor de estágio possui um papel fundamental para o processo de socialização profissional. Esse agente, quando devidamente preparado e consciente de suas responsabilidades, contribui para a mobilização de saberes e para a orientação dos estagiários no contexto prático. Entretanto, as pesquisas revelam fragilidades nas relações institucionais, a ausência de parcerias consolidadas e a falta de regulamentação clara sobre as funções a serem exercidas pelos atores (Ananias, 2016), especialmente dos professores das escolas. Esses entraves comprometem o



funcionamento pleno do ECS e criam lacunas significativas no aprendizado da prática profissional docente.

SEGUNDO ESTUDO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (CPD)

Nesta pesquisa, a relação universidade-escola e a construção do CPD apontam para avanços significativos na última década em relação ao ES, destacando, entretanto, desafios persistentes, como a necessidade de maior unidade entre teoria e prática e um vínculo mais efetivo entre universidade e escola. Ao identificar eixos temáticos abrangentes, a pesquisa ofereceu um panorama claro e fundamentado que pode orientar políticas públicas, currículos e investigações futuras, consolidando o ES como um espaço central para a profissionalização docente e caracterizando elementos essenciais para uma pedagogia do ES e da PE.

Assim, a relação universidade-escola também se torna presente nas percepções dos participantes em relação às contribuições do PRP e do ES para a prática profissional com ênfase para a integração teoria e prática, relações intergeracionais e os dispositivos reflexivos.

(1) Integração teoria e prática

No contexto do ES, os participantes relataram dificuldades na *integração teoria e prática*. A integração limitada entre universidade e escola foi frequentemente apontada como um desafio. Como destacou Lucas em seu portfólio: "No estágio, a gente sente que falta essa troca real entre o que aprendemos na universidade e o que vivemos na escola. É como se fossem dois mundos paralelos."

Esses relatos reforçam a necessidade de maior apoio institucional para promover uma formação mais integrada, que conecte efetivamente o saber teórico ao contexto escolar. O fortalecimento dessa relação não apenas aprimoraria a prática docente, mas também contribuiria para a construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva, promovendo um desenvolvimento mais consistente dos futuros professores.

Um fator importante no caso investigado é que o PRP não necessariamente iniciou do zero, mas aprofundou elementos já construídos no ES. O PRP foi amplamente reconhecido como um aprofundamento significativo em relação ao estágio supervisionado, principalmente devido à aproximação promovida entre universidade e escola. Essa relação estreita e horizontal permitiu uma maior integração entre teoria e prática, viabilizando discussões mais aprofundadas e reflexões críticas sobre as ações pedagógicas.

A preceptora Amélia destacou em sua entrevista o contraste entre o PRP e o estágio convencional:



Muitas das posturas no estágio eram de apenas emprestar a aula para o residente realizar suas atividades. O diferencial do PRP é que, com essa aproximação e contatos diretos, estamos juntos em todas as etapas e processos. No estágio, por conta das dificuldades de aproximação, isso não é possível.

Essa interação próxima facilitou um engajamento mais ativo dos preceptores, que participaram diretamente do planejamento, execução e análise das práticas pedagógicas.

Assim, o PRP não apenas promoveu uma maior interação entre os dois espaços formativos, mas também potencializou o desenvolvimento profissional dos residentes ao oferecer oportunidades concretas de reflexão e feedback, essenciais para a construção de uma identidade docente sólida e integrada.

Este elemento aponta para o segundo eixo de análise, que trata das *relações intergeracionais*.

(2) Relações Intergeracionais

A interação entre professores experientes (preceptores) e futuros professores no PRP possibilitou trocas de experiências enriquecedoras, além de uma melhor articulação entre teoria e prática. Essa dinâmica formativa foi potencializada por elementos como a concepção reflexiva do programa, a proximidade entre escola e universidade e o engajamento dos preceptores, que relataram motivação decorrente do reconhecimento financeiro e profissional.

Nas narrativas dos residentes, a interação socioprofissional revelou-se crucial para o desenvolvimento do CPD. Lucas destacou que “os desafios foram superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula [...] e com as discussões pós-aula com a preceptora e o grupo”. Esse processo gerou um ambiente de reflexão constante, promovendo disposições críticas e profissionais.

Desta forma, emergiu destas relações e reflexões conjuntas uma espécie de dimensão coletiva do CPD. Leandro observou que “as discussões em coletivo ajudaram muito na percepção de diferentes pontos de vista, que agregaram ao meu jeito de pensar e agir na escola”. De forma similar, Aline destacou que “a construção do conhecimento enquanto um coletivo foi muito mais interessante [...] talvez sozinha ou só com um professor não fosse possível alcançar esse nível de discussão”.

O PRP se mostrou essencial para fortalecer a identidade profissional, promovendo reflexões teórico-práticas e construindo uma comunidade de aprendizagem ativa e colaborativa.

(3) O papel dos dispositivos reflexivos



O papel dos dispositivos reflexivos implementados no PRP foi essencial para o fortalecimento das relações socioprofissionais. Os dados indicam que, embora o ES tenha proporcionado aos residentes contato com textos e dispositivos formativos, foi no PRP que a racionalidade reflexiva foi plenamente entendida e exercida. Enquanto o ES permitiu aos residentes conhecerem o ambiente escolar e implementar planejamentos e metodologias, o PRP destacou-se por promover reflexões profundas, coletivas e estruturadas, mediadas pela dinâmica construtivo-colaborativa.

Os dispositivos do PRP, como portfólios, casos de ensino e relatórios, contribuíram significativamente para a construção do CPD. Esses instrumentos não apenas possibilitaram a análise e narração das práticas, como também promoveram a tomada de decisões reflexivas e a consolidação de elementos como julgamento crítico, senso de ação, comprometimento e construção da identidade profissional. Nesse contexto, os residentes puderam vivenciar a "aprendizagem do sentir, agir e ser professor", superando a aquisição somente de bases teóricas. A entrevista da residente Bruna exemplifica esse processo:

No portfólio, fizemos tanto o individual quanto o coletivo. Achei interessante porque deu para perceber a diferença entre o profissional individual e o coletivo. Você precisa dosar suas coisas e saber trabalhar em comunidade, que é o que deve ocorrer na escola.

Esses dispositivos não apenas exteriorizaram as práticas dos residentes, mas também permitiram um retorno reflexivo sobre suas experiências, integrando teoria e prática. Esse movimento entre o vivido e o analisado proporcionou aos residentes uma nova compreensão sobre ensino, profissão e profissionalidade docente, promovendo um avanço em sua formação. Esta percepção foi ainda mais percebida dois anos após a participação no programa, conforme relata Aline em sua entrevista,

Acho que esses documentos todos conseguiram... englobar... o que é ser um professor e... como ser um professor... enfim, acho que... esses documentos foram essenciais assim, pra gente exercitar isso e sistematizar isso, né? uma coisa é ter uma ideia na cabeça, outra coisa ela está escrita e é bem clara para mim.

Dessa forma, o PRP revelou-se essencial para fomentar uma nova racionalidade no ensino, caracterizada por reflexões críticas, colaborativas e orientadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas à realidade escolar. Nesse sentido, contribuíram para a construção de elementos importantes ao CPD, relacionados a aprendizagem do ensino (base de conhecimentos), mas acima de tudo o aprendizado do sentir, agir e ser professor (identidade profissional).



TERCEIRO ESTUDO – PROJETO INTEGRADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UNIVERSIDADE-DIRETORIA DE ENSINO-ESCOLA

A análise documental proveniente das oficinas pedagógicas e do Encontro de Estágio das Licenciaturas, bem como das Políticas Educativas do Estado de São Paulo permitiram a constituição de alguns temas dois temas que serão tratados a seguir: *o tempo entre-dois no ES, o coordenador pedagógico como formador no ES, acolhimento e acompanhamento e política educativa.*

(1) O tempo entre-dois no ES

O ponto de partida dessa pesquisa foi a publicação de Vedovatto Iza e Souza Neto (2015) - “Por uma revolução na prática de ensino - o estágio curricular supervisionado”, focalizando os desafios da relação Universidade-Escola no ES a partir de dados de investigação na região de São Carlos, envolvendo a área de Educação Física.

A partir dessa pesquisa houve uma tomada de posição no sentido de informar a Diretoria de Ensino da Região de São Carlos a respeito das descobertas que foram realizadas nesta investigação, propondo a constituição de um grupo de trabalho, envolvendo: Universidade-Diretoria de Ensino-Escola. Este trabalho ocorreu nos períodos de 2016 a 2020 e 2021 a 2024, envolvendo os ESs de todas as licenciaturas, incluindo-se a Pedagogia com o estágio de gestão, além da própria licenciatura, mas sendo interrompido no período da COVID-19, causando limitações de 2020 a 2022.

No entanto, este duplo período envolveu ações que foram disseminadas, como: Reunião com as Universidades, Oficinas de Formação para Coordenadores Pedagógicos de Escola e Encontro de Estágio das Licenciaturas. Porém, a primeira descoberta se dá na constatação de que a formação ocorre em alternância de trabalho (pedagogia da alternância), dando margem para um descompasso entre o tempo da Universidade e o tempo da Escola.

Observou-se, ainda, que entre os anos finais da formação e o início da prática profissional é marcado pelo silêncio das universidades, das políticas públicas e dos professores experientes, caracterizando-se como um tempo entre-dois (Nóvoa, 2019) e por uma formação em alternância de trabalho (Souza; Souza, 2014) entre duas instituições, a Universidade e a Escola.

A partir dessas constatações, um primeiro resultado aponta que a formação inicial de professores ocorre pela alternância de formação entre Universidade e Escola. Mas há um problema não resolvido: a mediação entre instituições e formadores, dando margem para o surgimento do professor coordenador (também denominado de coordenador pedagógico) como uma inovação no campo do estágio para atuar como formador.



(2) O coordenador pedagógico como formador no ES

Neste processo, as duas oficinas formativas (OF1; OF2) ocorreram com 50 coordenadores pedagógicos e elas tiveram como temas de reflexão “A parceria entre Diretoria de Ensino, Escola e Universidade na formação de professores: desafios, questionamentos e possibilidades para um trabalho em cooperação” (OF1) e “A construção da identidade do professor na aprendizagem da docência: o papel da escola” (OF2).

Nas oficinas, após exposição dos temas de reflexão, os 50 coordenadores participantes trabalharam em grupos (GT1... GT10), tendo em média cinco participantes. Todos os participantes discutiram os textos de leitura⁶⁷ antecipada com os quais foram dadas as oficinas e na plenária apresentaram sugestões e encaminhamentos dentro de um trabalho construtivo-colaborativo, tendo como principais propostas: a “construção da prática em conjunto (escola e universidade)” (GT5); “transformar a prática do estágio em experiência de fato” (GT2); “superar pré-conceitos do estagiário para com a escola e vice-versa” (GT1 e GT10); “fomentar e articular a construção de feedback (retornos) das ações realizadas pelos estagiários para a escola” (GT3); “uma parceria, coletivamente estabelecida, a fim de direcionar as ações do estágio supervisionado” (GT6); com participação “efetiva do docente responsável pelo encaminhamento do estagiário da universidade para a escola” (GT9); o que “pode ocorrer com a universidade formando o professor para receber o estagiário” (GT7).

Por fim, este coordenador para atuar no campo do estágio como formador foi orientado a adotar o acolhimento como um dispositivo pedagógico para receber o estagiário e introduzi-lo no seio da escola, falando da organização escolar, seriação dos anos e do projeto pedagógico, assim como de seu papel de estagiário na escola e de sua relação com o professor da área de ensino (professor supervisor). Os coordenadores se tornaram formadores de estagiários e dos professores experientes na mediação que faziam entre os estagiários e a escola, os estagiários com os professores experientes e na relação da escola com os professores universitários.

(3) Acolhimento e Acompanhamento

O trabalho construtivo-colaborativo com as oficinas pedagógicas se caracterizou também como espaços de profissionalização do ensino (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), pois possibilitou uma discussão sobre a “entrada do estagiário na escola” (GT1, GT6 e GT7), compreendendo-se que formar é formar para uma profissão (Nóvoa, 2017).

⁶⁷Iza, D. F. V.; Souza Neto, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Revista Movimento**, v. 21, p. 111, 2014.

⁷Souza Neto, S.; Sarti, F. M.; Benites, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, v. 22, p. 311, 2016.



Dessa forma, uma das ações concretas nasceu com a proposta de ACOLHIMENTO como um dispositivo pedagógico, no sentido de que o estagiário deveria ser integrado no cotidiano da escola como um estagiário-professor. Neste itinerário, os processos de reflexão com o corpo de coordenadores pedagógicos sobre as suas próprias ações provocaram mudanças internas e externas, levando-os a orientar os professores das escolas com relação ao novo dispositivo do ES

O passo seguinte ocorreu com o ACOMPANHAMENTO, pois na Lei 11788/2008 indica-se que o “acompanhamento do estagiário” deveria ser feito pelo professor universitário denominado de “professor orientador” e pelo professor experiente da escola denominado de “professor supervisor” (Brasil, 2008). Porém, com a COVID-19, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo passou a exigir para a realização do ES, além do contrato de Estágio/termo de referência (Brasil, 2008) um PLANO DE AÇÃO (São Paulo, 2020) que nada mais é do que aquilo que se preenche no contrato de estágio a respeito do conteúdo programático vinculado do estágio/estagiário que se será feito na escola em termos de dias e carga horária. Assim, o acompanhamento passou a ser sinônimo de contrato de estágio e plano de ação.

É papel do supervisor de estágio das IES orientar o estagiário na elaboração de um plano de ação que contemple o atendimento das novas demandas apontadas pela escola receptora.

Caberá ao **professor regente da sala de aula a orientação do estagiário e promoção de condições favoráveis para a realização do estágio.** (São Paulo, 2020, p. 4 – o grifo é nosso)

Porém, para este fim havia a necessidade de se nomear um articulador para este processo, nomeando o coordenador pedagógico como referência para este trabalho.

É responsabilidade do professor coordenador da escola receptora o acolhimento e acompanhamento das ações desenvolvidas nos moldes apresentados nesse parecer, (...). (São Paulo, 2020, p. 4 – o grifo é nosso).

A partir deste quadro surge outra ação pedagógica, visando obter dados com as escolas estaduais dessa região com relação ao desenvolvimento dos ES nas escolas. Propõe-se para este fim em reunião de trabalho construtivo-colaborativo entre Universidade e Diretoria de Ensino o “Encontro de Estágio das Licenciaturas”, visando conhecer as diferentes experiências e possíveis relatos de acompanhamento e acolhimento que se poderia encontrar por parte de estagiários, coordenadores, professores e diretores, para além do que já foi obtido com as oficinas de coordenadores. Para os grupos de coordenadores pedagógicos este processo de estágio nas escolas inclui o acompanhamento, mas ele é fragmentado (GT1 e GT2) e tende a ocorrer na camaradagem, pois a escola abre



as portas para os estagiários e a universidade, mas precisa ser profissionalizado (GT6, GT7 e GT9).

Assim, o “I Encontro de Estágio nas Licenciaturas” (São Carlos, 2018) foi realizado em uma escola pública no dia 15/10/18 – Dia do Professor, circunscrito a um dia com mesa-redonda de abertura, exposição de pôsteres com relatos de experiências de estágio (70 trabalhos), sala de conversa para a apresentação dessas experiências e duas mesas-redondas (uma com professores e estagiários de escola e a outra de encerramento), com a presença de 160 pessoas, sendo metade de estudantes, uma parte de coordenadores pedagógicos e o restante dividido entre diretores, supervisores e dirigentes ou autoridades de ensino, como Bernadete Gatti - CEE (Presidente do Conselho Estadual de Educação).

O evento se constitui como um processo que se concentrava no ES como um todo, mas que oferecia nos relatos de experiência de estudantes de estágio, professores de escola e coordenadores pistas de uma operação que envolvia “camaradagem” (Benites, 2012) e “profissionalização” (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019) no acompanhamento (GT5, GT6 e GT7). Mas não deixava de apontar como um fator relevante os efeitos do acolhimento como um dispositivo que foi bem compreendido tanto pelos coordenadores quando pelos estagiários em seus relatos, tendo também algumas manifestações de professores de escola a favor desse novo formato de ES.

No ano seguinte, repete-se o evento, “II Encontro de Estágio nas Licenciaturas” (São Carlos, 2019), no mesmo local e dia 15/10/19, seguindo o itinerário do primeiro, tendo a participação de 297 pessoas, 85 trabalhos, bem como a mesma proporção de participantes.

A partir de 2020 o Encontro de Estágio das Licenciaturas foi suspenso em função da COVID-19, não tendo uma data fixa para retornar, considerando que a escola que o abrigava não tem mais espaço físico suficiente para a sua locação.

(4) Políticas Educativas

Entre os resultados desse trabalho, no âmbito das políticas educativas, um primeiro resultado importante emergiu no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) com a Portaria CEE 109/2020, tornando os coordenadores pedagógicos formadores e responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento dos estagiários nas ações desenvolvidas na escola (São Paulo, 2020). Um segundo resultado ocorreu no CEESP com a Indicação CEE 223/2023 apontando como prerrogativa uma política para ES na articulação Universidade – Rede Escolar – Escola (São Paulo, 2023).

Entretanto é com o Indicativo que se aponta para possibilidades mais concretas de se pensar também uma Pedagogia do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino na forma de um Projeto Integrado ao se considerar orientações sobre a importância do estágio e do estagiário; acolher o estagiário no seio da



escola; apresentar a escola como um lugar e formação e os seus formadores, assim como demais profissionais da Educação, evidenciando o funcionamento e a organização da escola, bem como das aulas e dos processos de socialização na aquisição de uma dimensão socioprofissional, manifestada nas seguintes características:

- sensibilizar os **docentes** da unidade escolar quanto à **importância de receberem estagiários em suas salas de aula;**
- **receber o estagiário de forma amigável e acolhedora;**
- **apresentação da escola** para o estagiário [...];
- **apresentar o estagiário** ao professor regente e demais docentes, funcionários e alunos da escola;
- **dar conhecimento ao estagiário do horário das aulas** do professor regente e **acordar as turmas contempladas;**
- incentivar a **articulação e a parceria entre o estagiário e o professor-regente** nas atividades desenvolvidas [...]” (São Paulo, 2023, p. 5 – o grifo é nosso).

Porém, será em torno do coordenador pedagógico (professor coordenador) que se chama a atenção para o novo papel que este deve assumir oficialmente como formador no ES, orientador e acompanhante do desenvolvimento do estágio na escola, bem como mediador das relações entre Universidade-Escola, apontando como itinerário:

(...) realização de **reuniões dos Professores Coordenadores das escolas** que receberão estagiários com os responsáveis pelo estágio nas IES com os seguintes objetivos:

- normatizar **procedimentos para a realização dos estágios;**
- **orientar e acompanhar** o desenvolvimento dos **estágios nas escolas;**
- estimular, fortalecer e **aprimorar as ações do Professor Coordenador na formação do estagiário** numa perspectiva de **parceria entre escola e universidade/faculdades**, tendo em vista a **contribuição de ambas as partes** para a iniciação à docência, bem como a sua inserção na carreira e na cultura do magistério” (São Paulo, 2023, p. 4 - o grifo é nosso).

Embora haja avanços nessa nova configuração vinculada ao ES, cabe lembrar que este professor coordenador não responde só por esta atividade, mas sobre as suas costas está toda a escola para ser orientada e os professores iniciantes e experientes na formação em serviço. Enfim, como fala o ditado popular, não podemos descobrir um santo para cobrir outro.

DISCUSSÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DA CAMARADAGEM A UM PROJETO INTEGRADO E DA FRAGMENTAÇÃO À UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO



Este artigo teve como objetivo analisar o ES e a PE a partir da perspectiva da profissionalização docente, enfatizando uma abordagem pedagógica que promova a articulação entre universidade, redes de ensino e escolas. Para isso, foram integradas três pesquisas complementares.

A partir da análise conjunta dos três estudos apresentados, evidencia-se que a construção de uma pedagogia do ES e da PE exige um modelo formativo que articule teoria e prática de forma estruturada e contínua. O ES se consolida como um locus central da profissionalização docente, sendo fundamental não apenas para a mobilização de saberes, mas também para a formação de identidade e desenvolvimento do tato pedagógico.

A consulta a banco de teses e dissertações permitiu um mapeamento de fontes bibliográficas, revelando um crescimento exponencial de investigações sobre a temática do ES na última década, sobretudo nos anos de 2012, 2014 e 2016, registrando uma estabilização até 2019. Neste itinerário, o estado do conhecimento apontou para uma maior concentração de produções em Programas de Pós-Graduação (PPGs) das regiões Sul e Sudeste, evidenciando a baixa quantidade de trabalhos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, refletindo assim as desigualdades sociais, econômicas e culturais, além descortinar lacunas no campo científico, pois traz subjacente a dificuldade de acesso aos níveis mais avançados de ensino e pesquisa em relação à temática.

O estudo sobre CPD demonstrou que o desenvolvimento profissional dos residentes foi favorecido por interações intergeracionais e por dispositivos formativos reflexivos, os quais proporcionaram maior consciência crítica e autonomia docente. Desse modo, os dispositivos (relatórios, casos de ensino, portfólios) tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da reflexividade (Tardif; Nunez-Moscoso, 2018), comunicação e exposição pública da profissão, contribuindo para desprivatização das práticas e o desenvolvimento de uma racionalidade argumentativa e comunicativa naquele espaço formativo (Tardif, 2014).

O CPD foi construído a partir de duas dimensões complementares. Na dimensão individual, destacaram-se as experiências vivenciadas pelos participantes, envolvendo gestão de classe, comportamento dos alunos e compreensão da essência do ensino, além da construção do tato pedagógico e do discernimento para lidar com situações de incerteza (Nóvoa, 2017; Núñez-Moscoso, 2021). Esses aspectos foram apoiados por uma base teórica e prática sólida, consolidando a pedagogia do professor (Tardif, 2014). Na dimensão coletiva, o CPD emergiu de um esforço colaborativo na comunidade de aprendizagem, onde as ideias foram continuamente aprimoradas e orientadas para resolver problemas comuns e expandir saberes coletivos (Zhang et al., 2011). A integração dessas dimensões reforça a importância de práticas reflexivas e colaborativas na formação docente.



Por fim, o estudo sobre o projeto integrado reforçou a importância de uma relação estreita e horizontal entre Universidade – Diretoria de Ensino – Escola, permitindo que o ES seja compreendido como uma experiência formativa compartilhada e colaborativa. O último estudo elucidou a ascensão do coordenador pedagógico como formador no campo do ES, contribuindo para a mediação entre as instituições. De fato, o desenvolvimento de uma perspectiva de projeto integrado abriu as portas para a formação de uma equipe de trabalho que a partir de uma estratégia construtiva-colaborativa desenvolveu uma reflexividade coletiva (Tardif; Núñez-Moscoso, 2018).

Neste itinerário, (a) as Reuniões entre a Universidade e a Diretoria de Ensino passaram a ser anuais para estabelecer os acordos necessários para o ano letivo na forma de uma agenda de encontros pedagógicos para organizar o ES na rede estadual; (b) a formação do coordenador como formador no ES passou a ser feita em oficinas pedagógicas, contribuindo não só para um processo de profissionalização, mas também criação de protocolos para uma maior acessibilidade de diálogo entre Universidade e Escola; (c) o desenvolvimento de um dispositivo pedagógico de acolhimento foi muito importante para reconhecer a escola também como um lugar de formação e o estagiário como um “professor” que no dia seguinte poderá estar na escola; (d) abriu-se espaço para tratar o acompanhamento para além do “contrato de estágio” e “plano de ação”, mas como um dispositivo pedagógico, pois compete ao acompanhante a orientação dos melhores caminhos a serem seguidos, visando superar a tentativa-erro e fundamentar a sua prática a partir de uma cultura profissional.

Emergiu transversalmente, das pesquisas, a necessidade de construir relações mais integradas entre universidades, redes de ensino e escolas. Neste processo, os estudos trouxeram elementos para preencher algumas lacunas, apontando no bojo da profissionalização do ensino para uma pedagogia do ES e da PE capaz de proporcionar capacidades que vão além da base de conhecimentos (Shulman, 1987; Tardif, 2014), entre outros aspectos, como conhecimentos do agir e ser profissional, caracterizados por uma “cultura em ação dos professores” (Durand; Ria; Flavier, 2002). Cultura esta proporcionada na imersão e interações profissionais.

Isso aponta para demandas de pesquisas que explorem iniciativas colaborativas/ entre Universidades, Secretarias de Educação, Escolas e outros agentes envolvidos no estágio supervisionado, em especial, o acompanhamento in loco pelo professor supervisor da escola, que em algumas realidades, não se considera co-formador do estagiário, pois essa função não é formalmente reconhecida nas redes de ensino como parte da carreira docente (Benites, 2012). Embora, a Lei nº 11.788/2008, no artigo 8º preveja a celebração facultativa de convênios e parcerias no campo do ES, não há clareza sobre as responsabilidades atribuídas aos professores supervisores no que diz respeito a orientação e



acompanhamento, pois se entende, grosso modo, que esta é uma atribuição do professor orientador da universidade

Do ponto de vista prático, recomenda-se a implementação de projetos formativos que ampliem o envolvimento dos professores preceptores / supervisores / experientes na formação inicial, bem como a criação de espaços contínuos de reflexão e troca entre docentes em formação e docentes experientes. Além disso, sugere-se que novas pesquisas avancem no sentido de aprofundar os impactos de diferentes modelos de estágio supervisionado na constituição da identidade profissional docente, investigando, por exemplo, a influência de abordagens reflexivas e colaborativas no desenvolvimento de conhecimentos específicos para o ensino. Também se destaca a relevância de estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais, a fim de compreender como a formação inicial pode ser aprimorada em diferentes realidades institucionais e regionais. Desse modo se torna fundamental criar responsabilidades compartilhadas entre as instituições e os agentes envolvidos no processo formativo do ECS, baseando-se nos conceitos de acolhimento e acompanhamento (Cyrino; 2016).

Conclui-se que a construção de um modelo formativo mais eficaz para o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino exige um Projeto Integrado e uma Política Educativa mais objetiva, pautada na formação em alternância, no fortalecimento das equipes de trabalho, na consolidação de uma cultura profissional e no compromisso com a qualificação docente.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, p. 23-35.

AMARAL-DA-CUNHA, Marília; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, n. 7, v. 2, p. 41-51.
<https://doi.org/10.47863/JMBB7646>.

ANANIAS, Elisangela Venâncio. (2016). O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – IB, UNESP, Rio Claro – SP.



- ÁVILA, Luciana Toaldo Gentilini. (2017). Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFPEL, Pelotas.
- BENITES, Larissa Cerignoni et al. (2016). Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50.
<https://www.seer.ufrgs.br/movimento/article/view/53390>.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi. (2013). Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UEM, Maringá - PR.
<https://cev.org.br/media/biblioteca/4017889.pdf>
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. DOU, Brasília.
- BRASIL. (2019). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 115-119.
- CAETANO, Andréa Paula Fernandes. (2017). O estágio supervisionado na formação inicial em educação física-licenciatura na Universidade Federal do Ceará: desenvolvimento dos saberes e práticas docentes. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UERN, Natal – RN.
- CAPES. (s/d). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.
- CAPES. (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação.
http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf.
- CARVALHO FILHO, Josué José. (2015). A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR. 163 f. Dissertação (Mestrado), UNIR, Porto Velho
<https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1447>



- CYRINO, Marina. (2016). Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. <http://hdl.handle.net/11449/137997>.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação e Educação*, Ano XXI, n. 1. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>
- FERREIRA, Janaína da Silva. (2023). A profissionalização, a formação e o conhecimento profissional docente: um estudo das práticas colaborativas de um programa residência pedagógica em educação física. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. <https://hdl.handle.net/11449/251886>
- FLORES, Patric Pauludett. (2018). O processo de identização docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física), UEM, Maringá - PR.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 7, p. 109-126. <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/>
- GATTI, Bernardete Angelina et al. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO.
- GAUTHIER, Clermont et al. (1998). Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ.
- GOMES, Iran Santana; CAMINHA, Iraquitan Oliveira. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, v. 20, n. 1, p. 395-411. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>
- HOLMES GROUP. (1986). Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group. East Lansing, Michigan: Holmes Group.



- ISSE, Silvana e 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.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. (2001). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU.
- MAFFEI, Willer Soares. (2014). Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. *Revista Motrivivência*, v. 26, n. 43, p. 229-244.
- MARCELO GARCIA, Carlos. (1999). Formação de professores – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- MAUÉS, Olgaises Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. (2012). Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174.
<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959974007.pdf>
- MARTINS, Rafael Costa; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. (2016). O estágio supervisionado em educação física e as produções da ANPED e CAPES de 2009 a 2013. São Luís.
- MONTIEL, Fabiana Celente. (2010). Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UFPEL, Pelotas - RS.
<https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1849>
- NÓVOA, António. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.
- NÓVOA, António. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208.
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. 11, p. 17-35.



<https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Kilvo Adevair dos. (2018). Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. *Revista Práxis Educacional*, v. 14, n. 28, p. 16-40.

<https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476969003.pdf>

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel. (2021). A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 83.

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6147>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (2012). Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez.

POLATI, Célia. (2019). Representações sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), UFRRJ, Seropédica, Nova Iguaçu - RJ.

<https://tede.ufrj.br/handle/jspui/5346>

QUADROS, Lediana Ribeiro. (2019). Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de educação física em formação inicial durante o estágio de docência da ESEFID/UFRGS. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), UFRGS, Porto Alegre - RS.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202159>

QUARANTA, André Marsiglia. (2011). Formação de professores de educação física na modalidade a distância: experiências no estágio supervisionado. 270 f. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis - SC.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amândio. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio (Org.). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: Porto, v. 2, p. 115-149.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50.

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004>



- RIBEIRO, Rita Cristina. (2017). Processos de iniciação à docência no estágio curricular supervisionado em educação física. 119 f. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos - SP.
- SÃO PAULO (2020). Conselho Estadual de Educação, Parecer CEE 109, Consulta da Unicamp que resulta em Orientações para Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global da Covid-19. São Paulo, 130 (74) Diário Oficial Poder Executivo - Seção I quinta-feira, 16 de abril de 2020.
- SARTI, Flávia Medeiros. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt>
- SCHÖN, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 78-93.
- SHULMAN, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.
- SILVA, Marlon André da. (2016). Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEFID/UFRGS. 272 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano), UFRGS, Porto Alegre - RS.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156648>
- SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. (2018). Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. *Movimento*, v. 24, n. 1, p. 77-92.
<https://www.scielo.br/j/mov/a/b6mqz65fbhh66Wmk745B4dP>
- SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. (2019). O estágio Curricular Supervisionado como locus centrais da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p. 52-72.
<https://doi.org/10.21814/rpe.13439>



TARDIF, Maurice. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Núñez. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 388-411.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt>

ZHANG, Jianwei et al. (2011). Sustaining Knowledge Building as a Principle-Based Innovation at an Elementary School. *Journal of the Learning Sciences*, v. 20, n. 2, p. 262-307.

<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10508406.2011.528317?scroll=top&needAccess=true>



Como referenciar este artigo:

Souza Neto, Samuel de; Vedovatto, Dijnane; Carvalho Filho, Josué José de; Ferreira, Janaína da Silva. Elementos para uma pedagogia do estágio supervisionado e da prática de ensino na relação entre universidade – rede escolar – escola. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e695410, 2025. **e-ISSN:** 1982-7199. **DOI:** <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6954>

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

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

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



Processamento e Editoração: Revista Eletrônica de Educação

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

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

Agradecimentos: Agradecimentos aos pesquisadores e participantes dos diferentes projetos de pesquisa e às agências de fomento: CNPq, CAPES/PRP e FAPERO/CAPES.

Financiamentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa de Residência Pedagógica (PRP); e Fundação Rondônia de Amparo às Ações Científicas e à Pesquisa (FAPERO).

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

Aprovação ética: As pesquisas foram submetidas à apreciação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual Paulista, por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovada sob parecer número 3.635.921 e Universidade Federal de São Carlos, por meio da/de Plataforma Brasil, tendo sido aprovada sob protocolo 7444.



Acesse o artigo usando o QR Code
Revista Eletrônica de Educação

