

## A visão dos professores-colaboradores da educação básica sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física

Ana Paula Facco Mazzocato<sup>1</sup>  
Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>  
Rodrigo de Rosso Krug<sup>3</sup>  
Cassiano Telles<sup>4</sup>

### Resumo:

O estudo objetivou analisar a visão dos professores-colaboradores (PC) da Educação Básica (EB) sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III da Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Caracterizamos a metodologia como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. As informações foram obtidas por meio de um questionário, e as interpretações das respostas se deram por meio da análise de conteúdo. Participaram 22 professores da EB que se prontificaram a ser PC do ECS III da Licenciatura em EF da UFSM. Concluímos que: a) os PC apresentaram três concepções de estágio: aplicação da teoria na prática; troca de conhecimento; e conhecimento da realidade escolar; b) os PC apresentaram três perspectivas de seu papel/função: de uma ação parcial, isto é, uma via de mão única, onde somente o estagiário irá aprender sob a sua orientação, mediação, ajuda e/ou dicas; de uma ação de troca, isto é, de uma via de mão dupla, onde o estagiário e o PC irão aprender; e de uma neutralidade na ação, isto é, de empréstimo do espaço escolar para uso do estagiário sem sua intervenção; e c) todos os PC reconhecem o seu papel/função na formação profissional do estagiário, mesmo que equivocada. Essa constatação indica a necessidade de discussões sobre a participação dos PC nos ECS.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio Curricular Supervisionado; Professor-colaborador.

### Abstract:

This study aimed to analyze the vision of teachers-employees (TE) of basic education about the Supervised (ECS) III of the Degree in Physical Education at University Federal of Santa Maria (UFSM). We characterize the methodology with qualitative descriptive of the case study type. The information was obtained through of a questionnaire and the interpretations of answers are given through of the content analysis. Participated 22 teachers of the basic education that were volunteered the to be TE of ECS III of Degree in Physical

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFSM)

<sup>2</sup> Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM)

<sup>3</sup> Professor do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Education at UFSM. Concluded that: a) the TE presented three concepts of stage: application of theory in the practice; exchange of knowledge; and, knowledge of the reality school; b) the TE presented three perspectives of their role/function: of a action partial, this is, one-way street, where only the intern will learn below his orientation, mediation, help and/or tips; of a action of exchange, this is, of a two-way street, where the intern and the PC will learn; and, of a neutrality in action, this is, of loan of the school space from use of the intern without your intervention; c) all the TE recognize their role/function in the formation professional of intern, same that misguided. This finding indicates the need for discussions about the participation of TE in ECS.

**Keywords:** Formation teacher; Supervised; Teacher-collaborator.

## 1. As considerações introdutórias: o contexto do estudo

Para Marques, Ilha e Krug (2009), o contexto da formação de professores e suas diversas peculiaridades instigam a desenvolver inúmeros estudos e pesquisas que possam contribuir com a mesma, assim como fomentar vários questionamentos e trocas entre os profissionais da educação. Salientam que, nesse quadro amplo de possibilidades, aparece o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), pois este, conforme Pimenta e Lima (2004, p. 61), deve ser o eixo curricular central da formação de professores, “possibilitando que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...]”.

Assim, considerando essas colocações, deslocamos o nosso interesse investigativo do ECS em geral, para o ECS da Licenciatura em Educação Física (EF), entretanto, mais particularmente para a Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois esta realizou uma reforma curricular em 2005, fundamentada nas Resoluções n. 01 e n. 02 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP – de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b). Além disso, Krug (2010) afirma que estudar o quê e quem envolve essa disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade para os futuros docentes.

Dessa forma, é importante salientar que, com a reforma curricular supracitada, o novo currículo (CEFD, 2005) do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM proporciona os ECS I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do mesmo, realizados respectivamente no Ensino Médio (EM), nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental (S/AIFF) e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (S/AIEF), com carga horária de 120 horas destinadas a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em ECS, no 8º semestre do curso, totalizando então 405 horas.

Para Krug (2010), nesse contexto do desenvolvimento do ECS, vários aspectos podem ser focalizados e, nesse sentido, voltamos nossos olhares, nesta investigação, para o ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Assim, no desenvolvimento do ECS III, entre tantas questões, uma delas chama a atenção que é a ‘figura do professor-colaborador’ (PC) e sua constituição enquanto agente formador e um sujeito que participa do campo da formação de novos professores.

De acordo com Benites et al. (2012), o PC é o professor da escola da EB que recebe estagiários em condição oficial de ECS, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Vale lembrar que, no contexto do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM o PC da EB, não é o professor formado em EF e sim o professor ‘unidocente’ (esse termo é tratado na fundamentação teórica do estudo).

Nesse sentido, algumas perguntas despertaram inquietações: como esse professor se tornou um PC? Como se constituiu PC? Será que esse professor se reconhece formador de futuros professores? Como o PC compreende o momento do estágio?

Assim, com tantas questões para serem pensadas e respondidas, o recorte deste estudo incide no PC, pois, segundo Benites (2012, p. 21), na relação universidade-escola, no que tange ao ECS, “a figura desse professor,

que recebe e orienta os estagiários, é essencial e importante para ser discutida e debatida e, mais do que isso, evidenciada e valorizada”.

Dessa forma, a questão central deste estudo foi: como os PC da EB reconhecem (percebem) o ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM?

A partir do questionamento supracitado, surgiu o objetivo geral deste estudo: analisar a visão dos PC da EB sobre o ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM. Esse objetivo foi desmembrado em três objetivos específicos: 1) identificar a concepção de estágio dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM; 2) identificar o papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário; e 3) identificar o reconhecimento ou não do papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário.

Justificamos a realização deste estudo pela importância de destacar o papel/função do PC da EB no ECS III na formação de futuros docentes de EF, em especial no CEFD/UFSM. Assim, estudos desse tipo, de acordo com Benites; Cyrino e Souza Neto (2012) auxiliam no sentido de apresentar que o fato de dar voz aos PC, de engrandecer o processo de formação e apontar possibilidades para se investir nos ECS como um verdadeiro campo disciplinar que apresenta seus saberes e práticas.

## **2. A fundamentação teórica: a base do estudo**

### **2.1. A formação inicial e o ECS**

Segundo Benites, Cyrino e Souza Neto (2012, p. 1), existem nos cursos de formação inicial de professores diversos conhecimentos teóricos e práticos que integram a estrutura curricular, onde se salientam os ECS que “se apresentam como um espaço de destaque para o exercício da profissão”.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), vai ser no estágio que o acadêmico irá se deparar com a necessidade de articulação entre os

conhecimentos teórico-metodológicos para compreender a realidade escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação, que ocorrem por meio da aproximação com a realidade, no momento em que o futuro docente passa a sentir-se professor, ao ter contato com a sua profissão.

Assim, diante do quadro da formação inicial, a disciplina de ECS deve ser valorizada na grade curricular da Licenciatura, pois, segundo Krug et al. (2012), o estágio deve funcionar como um eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico, das diferentes disciplinas.

Ainda é importante citar Santos (2005) que coloca que existem quatro diferentes categorias que nos ajudam a entender o papel dos estágios na formação inicial de futuros professores. A primeira delas remete ao estágio se constituir como responsável pela construção de conhecimentos e com potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor. A segunda categoria apresenta o estágio como elemento articulador do currículo do curso de formação de professores, ou seja, como uma trajetória de mão dupla, em que, ao mesmo tempo, o futuro professor se beneficia com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação, e a universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular. A terceira categoria configura o estágio como sendo aquele que permite elo entre diferentes níveis de ensino, ou seja, possibilita a articulação e parceria entre o ensino superior e o ensino básico. Por fim, a quarta categoria expressa pelo autor é a do estágio como um importante elemento articulador da relação entre a teoria e prática, pois possibilita aos futuros professores uma inserção a realidade, uma aproximação com a prática, contribuindo, assim, para a reflexão sobre a profissão docente, bem como para a construção de novos saberes.

## 2.2. As normativas atuais do ECS na formação de professores

A temática do ECS no Brasil apresenta sinais de sua introdução em diversos períodos históricos, tendo início em 1939 e chegando aos dias atuais.

Entretanto, com efeito, o ECS passa a ser uma exigência da LDB – Lei n. 9394 nos cursos de formação de docentes (BRASIL, 1996). Essa legislação, em particular, fixou a carga horária da ‘prática de ensino’ em 300 horas, definindo-a como disciplina de conhecimento e como atividade de estágio. Cite-se, também, a Resolução CNE/CP n. 01 que assumiu a perspectiva de ECS com 400 horas (BRASIL 2002a). Em todas essas normativas, fica evidente que deve haver um professor supervisor da universidade que acompanhará o processo de estágio, sem fornecer de forma direta o perfil e o papel do PC que acompanha ou recebe o estagiário.

Mais recentemente, a Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008) definiu os estágios, de um modo geral, colocando diretrizes para as partes cedente (universidade) e concedente (outro espaço – a escola) na forma de um acordo institucional. Nesse cenário, o professor universitário vinculado ao ECS recebeu a denominação de orientador, enquanto que a pessoa designada para acompanhar o estagiário recebeu o nome de supervisor.

Nesse sentido, verificam-se avanços significativos no tocante às prescrições relativas à instituição formadora, instituição do estágio, ao estudante, criando uma melhor demarcação do subsídio legal, porém deixa em aberto a preocupação, exatamente, com a formação daquele que recebe o estagiário na parte concedente (PC da escola), bem como da necessidade das instituições ofertarem modalidades de aperfeiçoamento para esses profissionais considerados parceiros no processo de estágio (BRASIL, 2001).

Assim, adequando-se às normativas vigentes, a Licenciatura em EF do CEFD/UFMS reestruturou o seu currículo, e o ECS passou a ter três etapas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino, quais sejam: ECS I, com atuação no EM; ECS II, com atuação nas S/AFEF e, por fim, o ECS III, desenvolvido junto à Educação Infantil ou nas S/AIEF. De um modo geral, os três estágios

acontecem em escolas diferentes e em contextos educacionais diversos, o que proporciona aos acadêmicos a possibilidade de atuarem com diferentes faixas etárias e desenvolverem a sua prática pedagógica em realidades escolares distintas, possibilitando novas experiências aos futuros docentes.

### **2.3. O PC e seu papel/função no ECS**

Gatti e Barreto (2009) constataram que os estágios obrigatórios para a formação do professor mostram-se frágeis e pouco orientados, uma vez que se apoiam em propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vínculo com os sistemas escolares e sem explicitar formas de supervisão, apontando para a necessidade de um olhar especial.

Diante desse quadro, o que chamou a atenção foi a questão da pouca orientação ao estagiário, e aí destacamos a figura do professor da EB (PC) que acolhe estagiários em sua aula. Afinal, quem é esse professor? Qual é o seu papel/função no estágio?

Para Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), o PC é um docente que foi constituído profissional, agregando saberes e experiências relacionadas a seu universo profissional e pessoal. Trata-se de um profissional que passou pela escola, pelo processo de formação inicial, ingressou na carreira docente e como se isso não fosse o bastante, ainda aceitou a missão de ajudar na formação de estagiários.

Nesse sentido, uma das atividades que o PC passou a realizar diz respeito à noção de supervisão. Segundo Ribeiro (2000), o supervisor é um professor que vai acompanhar as primeiras experiências de prática do futuro educador. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige procedimento de sistemática conferência para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. O autor entende que “supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (RIBEIRO, 2000, p. 90).



Nesse cenário de supervisão do estagiário, conforme Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), a dificuldade que se verifica é que muitos desses profissionais não recebem uma formação específica para acompanhar e auxiliar os estagiários, o que proporciona lacunas no aprendizado desses últimos, pautando-se os PC em suas experiências quando eram estagiários.

Com efeito, é normal que os estagiários encontrem no ambiente escolar um PC disposto a recebê-los, mas que não possui informações para orientá-los e, em grande parte dos casos, não sabe como trabalhar com o estagiário para que este possa aprender a profissão e contribuir para a sua formação. Embora se tenha essa compreensão, não se despreza a importância desse profissional no momento da realização do ECS, haja vista que sua figura aparece de forma destacada, tornado-se imprescindível na mediação do difícil diálogo das concepções da escola e da universidade com as práticas existentes e as expectativas do futuro docente (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2012).

Saliente-se que o PC é antes de tudo um professor. É alguém que deve ser capaz de cumprir suas tarefas cotidianas, dialogando com seu objeto de trabalho, os alunos e o ensino. Por uma necessidade do ofício, passou a receber estagiários, tendo a tarefa de formá-los profissionais (BENITES, 2012).

#### **2.4. O PC 'unidocente' do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM e a legislação que o legitima**

Segundo Contreira e Krug (2010), ao observarmos a realidade da EF Escolar nas S/AIEF nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul (RS), encontramos frequentemente a utilização de professores 'pedagogos' ou 'polivalentes', conhecidos no estado como 'unidocentes', encarregados de ministrarem aulas de EF para esse segmento escolar. Salientam que os termos 'unidocente' ou 'unidocência' são utilizados no RS para caracterizar o professor que atua nas S/AIEF como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar.



Silva e Krug (2008) esclarecem melhor ao explicarem que o prefixo 'uni' é originado das palavras 'unir' e 'docência', corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente 'unidocência' é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor.

Conforme Contreira e Krug (2010), a atuação do professor 'unidocente' no Estado do RS encontra respaldo em duas situações: 1ª) não existe uma especificação na LDB – Lei n. 9.349 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nessa fase escolar, oferecendo às escolas ampla liberdade para optarem pelo posicionamento que melhor lhes convêm; e 2ª) o Estado do RS, por meio de Leis como a n. 8.747 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes unidocentes. Dessa forma, tal situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

Nessa direção de ideia, para lecionar nas S/AIEF, é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores 'generalistas', 'polivalentes', 'multidisciplinares' ou 'unidocentes' (PICCOLI, 2007).

Daí surge um paradoxo: as aulas de EF devem ser ministradas por licenciado em Pedagogia, o chamado 'unidocente' ou por professor licenciado em EF? Seria suficiente a formação do professor 'unidocente' para desenvolver um trabalho aceitável na EF Escolar?

Freire (2005) ressalta a complexidade desta discussão, pois envolve questões corporativas. Os profissionais de EF defendem o especialista da área, ao passo que os professores 'unidocentes' defendem a estrutura atual que os ampara, já que, na visão desses, seria melhor para a criança o contato com um único professor.

Entretanto, desprende-se da legislação anteriormente citada que investir no profissional 'unidocente' se trata tão somente de uma questão econômica, situação esta que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e

materiais (PICCOLI, 2007). A gratificação pelo exercício em regência de classes ‘unidocentes’ do currículo por atividades o Estado do RS não se compromete a contratar outros professores, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores ‘unidocentes’. Isso representa uma opção do estado, uma vez que, em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar.

Como já referido anteriormente, existe uma discussão a respeito de quem deve ministrar as aulas de EF nas S/AIEF (FRAGA, 2002; FREIRE, 2005; SILVA; KRUG, 2008) e, no direcionamento dessa dúvida, salientamos que na LDB (BRASIL, 1996) aparece o destaque de que a EF é obrigatória na EB, entretanto, não delimita o profissional responsável para lecionar esse componente curricular.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 26, parágrafo 3º, destaca que a EF encontra-se integrada à proposta pedagógica da escola, constituindo-se em um componente curricular obrigatório da EB. Isso se confirma no Parecer do CNE/CEB n. 16 (BRASIL, 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), ou seja, a EF faz parte de toda a vida escolar do aluno. Atualmente, em se tratando de Ensino Fundamental, encontra-se presente desde o 1º ao 9º Ano de forma obrigatória.

Segundo Contreira e Krug (2010), como a LDB não é específica ao definir a necessidade da utilização de docentes especializados, o governo do Estado do RS, através da Secretaria Estadual de Educação, acaba, historicamente, não contratando professores licenciados em EF para atuarem nas escolas estaduais de EB. Exemplo disso é a rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria (RS) – na quase totalidade de suas escolas, não existe professores de EF atuando nas S/AIEF. Esse fato se repete na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS).

Assim, julgamos importante dizer que a discussão não pode ficar restrita ao profissional responsável pela EF, pois, para Fraga (2002, p. 29), essa restrição importa em colocar “em segundo plano o elemento fundamental para

a sobrevivência dessa área no currículo, ou seja, a dimensão pedagógica e cultural das práticas corporais nos projetos político-pedagógicos das escolas”.

Freire (2005, p. 79) diz que “o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada da Educação Física a que tem direito”, o que demonstra que o foco da discussão está na garantia aos alunos de sua prática (BRASIL, 1996). Freire (2005) ressalta que os interesses gerais, que delineiam o percurso da EF, como as questões corporativistas e os próprios interesses econômicos, sejam preteridos em favor dos direitos dos alunos.

Diante desse quadro, é importante destacar que a EF nas S/AIEF na quase totalidade das escolas de Santa Maria (RS), pertencentes às redes de ensino estadual e municipal, são ministradas por professores ‘unidocentes’. Assim, são esses professores que se tornam colaboradores por ocasião do desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

### **3. Os procedimentos metodológicos: o mapa do estudo**

Caracterizamos a metodologia empregada neste estudo como uma abordagem qualitativa descritiva sob a forma de estudo de caso.

Segundo Cauduro (2004, p. 35),

[a] pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Esse método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado etc.

Para Gil (1999), a pesquisa do tipo descritiva objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Cauduro (2004) afirma que através do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos ou pessoas, de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos.

Neste estudo, o caso referiu-se ao ECS III do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM e, mais particularmente, ao PC da rede de ensino pública de Santa Maria-RS. Nesse sentido, os participantes do estudo foram os PC.

Assim sendo, o número de participantes, isto é, de professores da EB que recebem estagiários na sua turma na escola (PC) estava relacionado ao número de acadêmicos matriculados na disciplina de ECS III. Dessa forma, como estavam matriculados no ECS III 22 acadêmicos da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, portanto, 22 PC foram convidados e aceitaram participar do estudo.

Nesse sentido, quanto a como os professores da EB se tornaram colaboradores do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, é importante destacar que todos 'foram convidados pelos acadêmicos-estagiários a partir de um primeiro contato com a direção da escola', pois, de alguma forma, já tinham alguma aproximação com esses, ou pelo conhecimento anterior de outro estágio na escola, ou por proximidade da escola com a residência deste, ou ainda por algum tipo de inserção anterior na escola via projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou então por indicação de alguém, e que aceitaram ao se sentirem sensibilizados pelo convite.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário que, segundo Triviños (1987, p. 137), mesmo esse sendo de emprego usual no trabalho positivista, "[...], também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa".

Como procedimento de construção do instrumento, todas as questões foram construídas a partir do problema de pesquisa, levando em consideração a questão norteadora e os objetivos.

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi feita por meio da análise de conteúdo, que, para Bardin (1977), possui três etapas: 1ª) a pré-análise, que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) a exploração do material, que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre

outros; e 3ª) o tratamentos dos resultados, onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e suas identidades foram preservadas, pois estes receberam uma numeração (1 a 22).

#### **4. Os resultados e as discussões: os achados do estudo**

Para melhor compreensão dos resultados do estudo, entendemos ser necessário conhecermos um pouco sobre cada PC participante. Assim, a seguir, descrevemos a respeito de algumas características pessoais e profissionais dos PC estudados.

Em relação às características pessoais, constatamos que ‘o conjunto de PC foi formado pela totalidade (22) de mulheres’. Esse fato comprova o dito por Maciel (2012) de que existe a tendência de feminização dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil, acentuada no final do século XIX. A atividade docente, nesse contexto, concedia à mulher um trabalho além das atividades domésticas que lhe possibilitava a aquisição de conhecimentos.

Também constatamos que ‘as idades dos PC variam de 32 a 65 anos’, sendo que nove (1; 5; 10; 11; 12; 13; 16; 18 e 20) têm ‘de 32 a 42 anos’, onze (2; 3; 4; 6; 7; 9; 14; 15; 19; 21 e 20) ‘de 42,1 a 60 anos’ e dois (8 e 17) ‘mais de 60 anos’. A respeito desse agrupamento etário, citamos Luizari (2006) que diz que a vida é composta de ciclos, e estes estão relacionados, geralmente, às mudanças pelas quais as pessoas passam. Assim, cada ciclo de vida, particularmente a adultez (a idade do adulto jovem: de 18 a 30 anos; a idade do vigor da vida: de 30,1 a 42 anos; a meia idade: de 42,1 a 60 anos; e a idade da velhice: mais de 60 anos) tem suas próprias características, mas é necessário

ressaltar que nenhum é mais importante que o outro, pois cada período do ciclo de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afetar o que virá depois.

Já sobre as características profissionais dos PC estudados, observamos que: a) quanto à formação inicial, a maioria (17) dos PC (1; 2; 3; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 20 e 21) 'são graduados em Pedagogia' e cinco em 'Letras' (4; 8; 13; 19 e 22). Vale lembrar que, segundo Piccoli (2007), para lecionar nas S/AIEF, é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Assim, esses profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso professores generalistas, polivalentes, multidisciplinares ou 'unidocentes'; b) quanto ao tempo de docência, percebemos que 'o conjunto de PC possui de 2 a 48 anos de serviço', existindo uma diferença de 46 anos entre os dois limites. A respeito desse agrupamento de tempo de serviço, citamos Huberman (1992) que, ao estudar a carreira de professores, a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante seu percurso profissional. Dessa maneira, de forma sucinta, constatamos que somente um PC (5) está na fase de 'entrada na carreira', nenhum na fase de 'estabilização', oito (1; 9; 10; 11; 12; 13; 16 e 18) estão na fase de 'diversificação', quatro (6; 14; 20 e 21) na fase de 'serenidade e/ou conservadorismo' e dois (7 e 15) estão na fase de 'desinvestimento'. Também constatamos a existência de sete (2; 3; 4; 8; 17; 19 e 22) já 'aposentados', mas ainda exercendo a docência em outra carreira. Ainda, constatamos que a quase totalidade (21) dos pesquisados são docentes 'experientes ou veteranos', sendo que somente um (5) é 'iniciante', ou seja, possui somente dois anos de carreira; e, c) quanto à experiência anterior com estágio, a quase totalidade (19) dos PC (1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 21 e 22) declara que 'sim', já recebeu estagiário em suas turmas anteriormente, e somente três disseram que 'não', isto é, nunca receberam estagiários (5; 12 e 20). Acerca da experiência do PC, citamos Garcia (1999) que diz que há uma cultura de estágio, que perpassa saberes e práticas, na qual a maneira de

pensar e agir está baseada em filosofias pessoais, na observação e reprodução e na compreensão daquilo que se ensina e como se ensina. Nesse sentido, segundo Benites (2012), os PC acabam se apoiando em suas experiências e em toda sua trajetória vivenciada, do momento da formação inicial até o presente momento, demonstrando como foram se adaptando e se adequando à função de receber estagiário.

Após essa breve apresentação de nossos colaboradores, damos continuidade ao estudo, destacando que os resultados e as discussões a seguir foram explicitados e orientados pelos objetivos específicos.

#### **4.1. A concepção de estágio dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFMS**

Segundo Benites, Cyrino e Souza Neto (2012), um ligeiro e primeiro olhar sobre a situação de estágio permite ver que existe o contato do PC com o estagiário e que os mesmos carregam experiências pessoais e profissionais distintas. O estagiário tem em seu olhar sobre a escola muitos elementos da sua experiência enquanto aluno e com os fundamentos adquiridos na formação, bem como a oportunidade de estágio iniciará uma transição para se tornar professor. Já o PC possui anos de experiência no exercício da docência, enfrentou as dificuldades iniciais, passou pelo processo da formação inicial e apresenta uma concepção de estágio, muitas vezes, baseada na sua própria vivência como estagiário.

Relativamente à concepção de estágio, após a análise dos depoimentos, os PC estudados apresentaram ‘três diferentes pensamentos’.

A maior parte (12) dos PC possui como concepção de estágio a ‘aplicação dos conhecimentos teóricos do curso de graduação na prática na escola’. As falas foram as seguintes: “Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso [...]” (2); “É a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação” (4); “Momento de você pôr em prática os conhecimentos adquiridos [...]” (5); “Momento de pôr em prática o que foi estudado [...]” (7); “[...] é a



aplicação do aprendizado teórico na prática da profissão escolhida” (8); “É o momento de experimentar e ver o que dá certo ou não de todas as teorias que estudaram na faculdade [...]” (10); “[...] pôr em prática o que vem estudando na universidade [...]” (11); “Estágio é o momento no qual o aluno vai colocar em prática o que aprendeu durante o curso” (15); “Deve ser a prática de toda a teoria que aprendeu” (17); “É o momento que se coloca em prática o que vimos na teoria [...]” (18); “É a oportunidade no estágio de aplicar a teoria aprendida” (19); e, “É o momento de juntar teoria e prática [...]” (21).

Sobre essa concepção de estágio, nos reportamos a Pimenta e Lima (2004, p. 33) que afirmam que o “estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Acerca disso, é importante dizer que a Resolução CNE/CP n.02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), chancela esta discrepância, na medida em que prevê como divisão de carga 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, ao passo que confere apenas 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Tal divisão está em contrariedade com o previsto na Resolução CNE/CP n.01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que, em seu artigo 12 e parágrafos, prevê que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Nesse sentido, a Resolução prevê que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Ademais, o artigo 13 desta mesma Resolução refere que a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema, além de referir que a presença da prática profissional na formação do professor poderá ser

enriquecida com tecnologias de informação.

Assim, a prática no currículo dos cursos de formação de professores é deveras importante e deve ser estimulada de forma a concorrer em pé de igualdade com a teoria.

Dando continuidade à análise, seis PC apontaram uma concepção de estágio enquanto ‘troca de conhecimentos’ entre eles e os estagiários, criando um universo de aprendizagens. Isso pode ser constatado nas falas a seguir: “Trocadas de conhecimentos [...]” (3); “[...] troca de ideias e práticas” (6); “Um colega que me trará aprendizagens, ensinamentos. Também espero poder contribuir com ele” (12); “É um momento de troca. O estagiário precisa da escola para conhecer os alunos seu desenvolvimento e a rotina da escola. Para o professor, é uma oportunidade de aprender a organizar a aula de EF” (14); “Um aprendiz que vem à escola para aperfeiçoar seu aprendizado e nos presenteia com novidades, acrescentando coisas positivas ao nosso dia-a-dia escolar” (16); e “[...] troca de conhecimentos [...]” (22).

A respeito dessa concepção de estágio, mencionamos Benites, Cyrino e Souza Neto (2012) que também encontraram em estudo com PC de estágio na UNESP-Rio Claro que alguns professores possuíam como concepção de estágio a troca de conhecimentos. Também Cyrino e Souza Neto (2013) destacam que o ECS prescinde de uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido no local de trabalho e um estagiário, sendo que a responsabilidade pela formação do estagiário é compartilhada entre o professor da instituição formadora e o professor que está na escola para recebê-los (o PC). Assim, os autores consideram que tanto professores quanto estagiários estão em situação de aprendizagem, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Outros quatro PC concebem o estágio como o ‘conhecimento da realidade escolar’. Eis as falas: “Oportunidade para o acadêmico conhecer a realidade” (PC1); “Período de contato com a realidade. Mundo real” (9); “Momento que permite ao estagiário vivenciar situações reais da escola” (13); e “Permite ao estagiário vivenciar a realidade da escola” (20).

Em relação a essa concepção de estágio, mencionamos Freire (1996, p. 76) que salienta que “ensinar exige apreensão da realidade”.

Em síntese, as três diferentes concepções de estágio desveladas nos depoimentos dos PC encontram apoio na literatura especializada, mais especificamente em Benites (2012) e Benites et al. (2012). Entretanto, achamos importante citar Benites, Cyrino e Souza Neto (2012) que dizem que todas as visões de estágio acabam sendo importantes para a relação do PC com o estagiário, pois são essas influências que aparecem em suas dificuldades de orientação ou mesmo em impasses criados.

#### **4.2. O papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFMS na formação profissional do estagiário**

Em relação à questão do papel/função dos PC, após a análise dos depoimentos, aconteceu o surgimento de ‘três diferentes perspectivas’.

A maior parte (16) dos PC possui uma ‘perspectiva de um papel/função representado por ação parcial, isso é, uma via de mão única, onde somente o estagiário irá aprender sob a sua orientação, mediação, ajuda e/ou dicas’. As falas foram as seguintes: “Sempre que sentir necessidade emprestar a minha experiência passando dicas que poderão contribuir na experiência do estagiário” (1); “A função é orientar no que for preciso” (4); “A minha função sempre foi e será de ajudá-los, no que for preciso, ficar sempre por perto orientando no que for da minha competência. [...]” (6); “A minha função é observar e fazer observações quando necessárias. Sugerir se for necessário [...]. Orientar a estagiária. Permitir que faça o estágio e ajudar com a minha experiência” (7); “O meu papel é ajudar para que o acadêmico possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática, inserindo-o no mercado de trabalho” (8); “Ajudar na aprendizagem” (9); “Ajudar nas etapas de planejamento e execução, tentando interferir o mínimo possível. Comentar a aula dada, ajudando no que pode melhorar e afirmando o que foi bom” (10); “Dar autonomia, ajudar nas necessidades, [...] para o bom

andamento do trabalho” (12); “Acredito que o professor-colaborador deva caminhar juntamente com o estagiário, procurando orientá-lo no que for necessário para que seu estágio venha a contribuir na sua formação profissional” (13); “O professor é o responsável pela turma, conhece os alunos, pode ajudar passando informações importantes sobre alunos. [...]” (14); “O papel é de mediador entre os alunos e estagiários, teoria e prática” (15); “O professor de sala ajuda com sua experiência e prática ao trabalho e proposta desenvolvida pelo estagiário” (16); “[...] ajudar para que aconteça da melhor forma possível” (17); “A função é de orientar e favorecer o trabalho do estagiário, dando opiniões e o ajudando sempre que possível” (18); “Orientar no aprendizado do estagiário [...]” (19); e “Orientar o estagiário [...]” (20).

É necessário destacar que, para Luft (2000), orientar é dirigir, encaminhar, guiar, nortear, indicar o rumo de. Já ajudar é auxiliar, assistir, socorrer, facilitar. Mediar é tratar como mediador, ficar no meio. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função desses PC é somente contribuir com o aprendizado do estagiário sem nenhuma consequência para si.

Outros quatro PC possuem uma ‘perspectiva de um papel/função representado por uma ação de troca, isto é, de uma via de mão dupla, onde o estagiário e o PC irão aprender’. E isso pode ser constatado nas falas a seguir: “O papel do professor é colaborar e trocar conhecimentos. [...]” (3); “A função do professor é muito importante uma vez que ele já domina essa prática podendo colaborar com o estagiário em muitas situações, bem como aprender com novas práticas propostas pelo estagiário” (11); “Colaborar [...] e ao mesmo tempo aprender também” (21); e “[...] trocar conhecimentos [...]” (22).

Nesse sentido, é importante destacar que, segundo Luft (2000), colaborar é trabalhar em conjunto com outrem na mesma obra, concorrer para a realização de qualquer obra. Já aprender é adquirir conhecimentos, ficar sabendo, instruir-se. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função desses PC é ensinar e aprender na relação estabelecida com o estagiário.

Já outros dois PC possuem uma ‘perspectiva de um papel/função representado por uma neutralidade na ação, isto é, somente de empréstimo do

espaço escolar para uso do estagiário sem sua intervenção'. Eis as falas: "Ser admirador da prática pedagógica do aluno-estagiário [...]" (2); e "Acredito que o professor da escola deve oferecer o espaço para que o estagiário atue em sala de aula de forma autônoma [...]" (5).

É primordial lembrar que, conforme Luft (2000), admirar é aplaudir, apreciar. Já oferecer é apresentar para ser aceito, dar de presente, colocar à disposição. Dessa forma, podemos inferir que o papel/função destes PC é simplesmente oferecer a escola para o estagiário e ficar apreciando a sua atuação docente. Assim, podemos inferir que o papel/função destes PC é simplesmente oferecer a escola para o estagiário e ficar apreciando a sua atuação docente.

Após essa explicitação das diferentes perspectivas do papel/função dos PC estudados, concordamos com Benites (2012) que destaca que, no Brasil, não se tem claro o papel dos PC de ECS nas Licenciaturas. Também, ao constatar que a quase totalidade (17) dos PC 'não consideram o seu papel/função como uma via de mão dupla', isto é, que ensinam, mas não aprendem com os estagiários, concordamos com Benites (2012) que coloca que os PC, no Brasil, de maneira geral, possuem um perfil somente de 'cuidadores' dos estagiários. Já França (2013) considera que o papel do PC é a função e/ou atividade que os professores da educação básica desempenham quando recebem alunos-estagiários dos cursos de formação de professores em suas aulas, é de supervisão e acompanhamento desses futuros professores. Assim, também podemos perceber que esse autor não considera que os PC também podem aprender na relação estabelecida com os estagiários.

Dessa forma, ressaltamos que, a partir das três diferentes perspectivas do papel/função dos PC estudados, percebemos que uma boa parte desses (17) percebe o ECS III da Licenciatura em EF como um espaço de aprendizagem para os estagiários, mas não compreende de maneira clara qual é o seu papel/função durante a ocorrência do mesmo. Somente poucos PC (cinco) veem o estágio como uma estrada (via) de mão dupla, isso é, um espaço de ensinar e aprender.

### 4.3. O reconhecimento do papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFMS na formação profissional do estagiário

Em relação ao reconhecimento do papel/função dos PC, após a análise dos depoimentos, temos que todos os PC reconhecem seu papel/função na formação profissional do estagiário. A confirmação e suas justificativas estão nas falas a seguir: “Sim, pois sei de minhas responsabilidades” (1); “Sim, pois devo acompanhar as aulas ministradas pelo estagiário [...]” (2); “Sim. Sou o mediador do estagiário e os meus alunos” (3); “Sim, pois sendo (o professor) titular da turma zelo pela segurança dos meus alunos e pelo crescimento integral deles” (4); “Sim. A estagiária tem liberdade e autonomia para trabalhar com a turma” (5); “Sim. Até o momento não tive dificuldade ou problema em acompanhar [...]” (6); “Sim, pois sei de minha tarefa é acompanhá-lo” (7); “Sim, pois deve ajudar na formação do futuro profissional [...]” (8); “Sim. Estarei sempre próxima” (PC9); “Sim. Devo ajudar” (10); “Sim. A presença do professor é fundamental, sendo o estágio uma experiência rica para trocas” (11); “Sim, pois estou à disposição para juntas construirmos um trabalho de qualidade” (12); “Sim, pois tenho noção do que é preciso fazer” (13); “Sim. Acho que o professor deve estar junto com o estagiário para que haja uma cooperação mútua no trabalho” (14); “Sim. Estou sempre aberta para discutir e trocar experiências com o estagiário que está na turma” (15); “Sim. [...] sei que devo trocar ideias” (16); “Sim. Já fui estagiária, tenho muita experiência na prática com as crianças e posso facilitar” (17); “Sim. Devo passar informações para minha estagiária e alguns pontos importantes sobre a turma” (18); “Sim. Procuro auxiliar [...]” (19); “Sim. Porque sei que deve orientar o estagiário” (20); “Sim, pois já tive estagiário [...]” (21); e “Sim, porque em outras ocasiões já fiz este papel” (22);

Ao analisarmos estas falas, podemos constatar duas situações: a) todos os PC reconhecem o seu papel/função na formação profissional do estagiário, mas as justificativas para tal reconhecimento nem sempre são adequadas e esclarecedoras desse reconhecimento; e b) nem sempre as justificativas

usadas pelos PC para o reconhecimento do seu papel/função correspondem às suas concepções de estágio declaradas anteriormente. Assim, para fundamentar essas situações existentes em nosso estudo, mencionamos Almeida (1994) que destaca que é preciso que os PC compreendam melhor o seu papel/função no estágio e que venham a ter mais conhecimentos sobre formação profissional para que tenham uma concepção de estágio mais adequada. Além disso, é importante que os PC tenham mais interação com a universidade (via professores orientadores de ECS) no sentido de despertar a coresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão trabalhar na escola pública e querer introduzir esses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação dos saberes socialmente elaborado sobre o fazer docente.

## **5. Considerações transitórias: o momento final do estudo**

Após a análise das informações obtidas, chegamos às considerações a seguir destacadas.

Quanto à concepção de estágio, os PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM apresentaram ‘três diferentes pensamentos’. A concepção de estágio que se sobressaiu foi a que concebe o ECS como ‘aplicação da teoria na prática’, ou seja, seria uma transferência do conhecimento auferido nos bancos acadêmicos para a prática do dia-a-dia escolar no ato de ensinar. Outra concepção que também se destacou foi aquela que aponta o ECS ‘como troca de conhecimento’, isto é, os PC entenderam que não cumpriam um mero papel de educadores, mas que podiam também apreender com seus estagiários, rompendo até mesmo com uma hierarquia prevalecente de que o professor tem mais conhecimento do que o estagiário. Portanto, os PC consideraram que tanto professores quanto estagiários estão em situação de aprendizagem. Uma outra concepção que apareceu de forma menos salientada foi a que concebe o estágio como ‘conhecimento da realidade escolar’.



Em virtude dessa constatação, podemos inferir que as diferentes concepções de ECS apontadas pelos PC exercem influências na orientação e/ou supervisão dos acadêmicos-estagiários que podem ser positivas ou negativas para a formação profissional dos mesmos.

Quanto ao papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário, aconteceu o surgimento de 'três diferentes perspectivas'. A perspectiva que se sobressaiu foi aquela de 'um papel/função representado por uma ação parcial, isto é, uma via de mão única, onde somente o estagiário irá aprender sob a sua orientação, mediação, ajuda e/ou dicas'. Outra perspectiva apontada foi de um 'papel/função representado por uma ação de troca, isto é, de uma via de mão dupla, onde o estagiário e o PC irão aprender'. Ainda tivemos a perspectiva de um 'papel/função representado por uma neutralidade na ação, isto é, somente de empréstimo do espaço escolar para uso do estagiário sem sua intervenção'.

Em virtude dessa constatação, podemos inferir que o PC, mesmo apresentando um papel/função determinante na formação profissional dos estagiários, não conhece muito bem a sua tarefa nessa formação, necessitando, assim, de um maior esclarecimento do seu papel/função.

Quanto ao reconhecimento do papel/função dos PC do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na formação profissional do estagiário, todos o reconhecem, entretanto, como destacamos anteriormente, uma boa parcela dos PC possui concepções de estágio e entendimento de seu papel/função de forma não muito adequada para contribuir na formação profissional dos estagiários.

Frente a essa situação, mesmo esse professor (PC) ocupando um lugar privilegiado durante o momento do estágio, pode ter um perfil de alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professores, concebendo o estágio como importante, mas não o vendo como um espaço que contribui para a formação de um futuro colega de profissão.

Assim, é importante destacar a necessidade de, pouco a pouco, tais questões (concepção e papel/função) se tornem claras e que o professor receba uma formação que lhe ofereça condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores e que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Nessa caminhada, seu papel/função seria o de mediador, orientador e não apenas 'o professor que recebe estagiário'.

Para melhor esclarecimento dessa situação, existe a necessidade de se pensar na formação, nas práticas e nos saberes dos PC, aqueles que conhecem e trabalham no cotidiano o exercício docente nas escolas e que podem e muito contribuir para a formação de professores.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar as especificidades e os limites dos cursos de formação inicial de professores, uma vez que a formação para a docência ocorre ao longo de toda a vida.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, J.S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, a.13, n.20, p.39-42, 1994.

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

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – UNESP, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. A Prática de Ensino como potencialidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012, Campinas. **Anais**, Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-12.

BENITES, L.C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 28**, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 19 de fevereiro, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

CAUDURO, M.T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. p. 19-28.

CEFD. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.15, n.150, p.1-10, nov., 2010.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Estágio Curricular Supervisionado: quais são as relações de aprendizagem que o permeiam? In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV., 2013, Uberaba. **Anais**, Uberaba: UFTM, 2013. p. 1-4.

FRAGA, A.B. O lugar da Educação Física nas séries iniciais. In: TORRES, M.C.A.; DALLA ZEN, M.I.H. (Orgs.). **Cadernos de textos: séries iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 28-30.

FRANÇA, D.S. A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: limitações e desafios. **Revista Olh@res**, v.1, n.1, p. 64-89, 2013.

FREIRE, J.B. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KRUG, H.N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.15, n.148, p.1-7, sep., 2010.

KRUG, H.N. et al. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.17, n.171, p.1-14, ago., 2012

LUFT. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2003.

LUIZARI, D.C.M. **Estudo dos ciclos de vida e de carreira, inclinação profissional e crenças pessoais**, 2006. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2006.

MACIEL, E.M. **O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, Terezina, 2012.

MARQUES, M.N.; ILHA, F.R.S.; KRUG, H.N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua integração com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, n.73, p.1-10, fev./mar., 2009.

PICCOLI, J.C.J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.12, n.110, p. 1-20, jul., 2007.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672**, de 22 de abril de 1974.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747**, de 21 de novembro de 1988.

SANTOS, H.M. O Estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais**, Caxambu: ANPEd, 2005.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 23-32, jan./abr., 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.