

Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro

Samuel de Souza Neto

Larissa Benites

Resumo: Este artigo aborda as políticas educativas atuais para a formação docente. Em particular, recupera o conjunto de políticas e debates no campo educacional e suas incidências sobre os programas de formação docente e sobre os estágios em meio escolar. A experiência de Rio Claro, na forma de uma pesquisa, assim como o resultado de estudos e documentos produzidos por pesquisadores desta instituição são apresentados de forma integrada, focalizando a formação e o papel dos estágios supervisionados, dos professores supervisores, professores-colaboradores e das escolas que acolhem os estagiários. Enfim, os limites e possibilidades dos dispositivos de enquadramento de estagiários e parcerias postos em prática por esta instituição são analisados e colocados em perspectiva à luz da literatura sobre este tema.

Palavras-chaves: Educação Física, Profissionalização do Ensino, Estágio curricular supervisionado, Prática de Ensino.

The challenges for practice in teachers' initial education: Physical Education experience at UNESP-Rio Claro

Abstract: This article discusses current educational policies for teacher education. Particularly, it approaches to the set of policies and debates in the educational field and its implications on teacher education programs and on supervised teaching in schools. The Rio Claro experience, as a form of research, such as the result of studies and documents produced by researchers from this institution are presented in an integrated manner, focusing on the preparation and the role of supervised teaching practices, teachers as supervisors and collaborators, and schools which accept student-teachers. Finally, the limits and possibilities of student-teachers' framing devices and partnerships implemented by this institution are analyzed and put into perspective under the light of the literature on such topic.

Keywords: Physical Education, Professionalization of Teaching, Supervised Teaching Practice, Teaching Practice.

1. Introdução

A formação docente no Brasil vem se transformando com relação ao lugar, às modalidades e à duração dos estágios na formação inicial (BRASIL, 1996, 2001a, 2002a, 2002b). Estas transformações, que estão na base do movimento sobre a profissionalização do magistério (HOLMES GROUP, 1986; BRASIL, 1996; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002; FORMOSINHO, 2009), exigem considerar o ensino como uma atividade profissional de alto nível, alicerçada em uma base sólida de conhecimentos (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002) com formatos específicos, ou seja, de acordo com as demandas e o contexto universitário. Porém, o ponto para o qual todas elas convergem é o de considerar a prática profissional – estágio curricular supervisionado, prática de ensino ou prática pedagógica – como um *locus* de produção, e também de formação nos saberes (BORGES, 2008).

No Brasil, Gatti e Nunes (2009) constataram, em estudo sobre a formação inicial de professores de Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, que o estágio não apresentava clareza no que diz respeito aos seus objetivos, exigências com relação à documentação, às formas de validação, aos convênios com as escolas, à supervisão, etc. As autoras apontaram que “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são consideradas totalmente à parte do currículo, o que é um problema ou a sua realização é considerada um aspecto meramente formal” (GATTI; NUNES, 2009, p.21).

No campo da Educação Física, Neira (2012, p.183) apontou que corriqueiramente, “a supervisão de estágios da Licenciatura em Educação Física é encarada como um procedimento meramente burocrático”. Continua o autor, a “ação do professor supervisor se restringe à cobrança de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio preenchidos em formulários padronizados” (p.183).

Porém, retornando ao movimento de profissionalização do ensino, observamos que ele vem acompanhado pelo processo de universitarização da formação de professores e pela academização da formação docente, transformando a formação inicial docente em uma formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno. Nesta direção, a academização foi compreendida como a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional (FORMOSINHO, 2009, p.75). O autor discute a ideia de que muitos professores da graduação não assumem o seu papel de formadores de professores, ficando esta tarefa para os professores de currículo, de didática específica e de prática pedagógica (estágio curricular supervisionado). Se a lógica fosse profissionalizante, a grande maioria dos professores assumiria o seu papel de formador.

Formosinho (2009, p.111) chama a atenção para o fato de que no momento do estágio a relação dos professores cooperantes¹ das escolas com a instituição de ensino superior, na figura dos professores supervisores, tende a ser restrita dentro da lógica acadêmica, apontando para uma “maior diferença de estatuto entre os diversos tipos de formadores envolvidos”.

¹ Também pode ser chamado de professor-colaborador ou professor associado.

Embora haja esta constatação, o movimento de profissionalização do ensino também traz subjacente a ele outras perspectivas de organização da formação, no âmbito da prática profissional, tornando-a um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os práticos.

Esta questão nos despertou para a necessidade de se investigar esta prática no âmbito da universidade em que trabalhamos, visando conhecer melhor a trajetória do estágio curricular supervisionado - prática de ensino com relação aos seus dispositivos, agentes, processos e parcerias. O desafio de estudo se acopla no seguinte problema: qual é o lugar que ocupa o estágio curricular supervisionado, a supervisão pedagógica, a prática reflexiva e os novos dispositivos no processo de formação? Busca-se, ainda, investigar os vínculos entre a pesquisa educacional e o estágio curricular supervisionado - prática de ensino, o lugar da escola nesse processo, o exercício da profissionalidade docente por parte dos estagiários e o papel dos supervisores e professores-colaboradores.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral compreender os dispositivos de formação, agentes, modalidades de orientação, supervisão e colaboração pedagógica presentes no estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/RC e como objetivos específicos: identificar as orientações de estágio, supervisão e colaboração pedagógica e o exercício da profissionalidade docente; e analisar no estágio curricular supervisionado como se desenvolve a parceria universidade-escola.

2. Contexto do Estudo: Quadro Histórico e Conceitual

No Brasil, desde 1996, temos assistido a um esforço de legisladores para valorizar a prática na formação inicial de professores, cabendo mencionar os últimos indicativos que delimitaram os estágios curriculares supervisionados em 400 horas e introduziram o conceito de “Prática como Componente Curricular”, com mais 400 horas (BRASIL, 2002).

Esse esforço não se dá no sentido de substituir a formação teórica pela prática, pois não se reduz a carga teórica, mas aumenta-se a prática. Percebe-se, dessa forma, que há avanços na conceituação da legislação no sentido de aumentar as possibilidades de articulação entre essas esferas conceituais da formação, percebendo-se a

insuficiência das mesmas isoladamente. Entretanto assinala-se que a Universidade, enquanto estrutura e tradição tem dificuldade em reconhecer a prática como um lugar de produção de conhecimentos no ensino, assim como tem maiores dificuldades em conceber o estágio curricular supervisionado, como uma área de conhecimento (SOUZA NETO et al., 2012).

A necessidade da formação docente já tinha sido preconizada nos estudos de Comenius (século XVII), tendo como perspectiva “ensinar tudo a todos”. Neste contexto aponta-se, ainda, que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de mestres foi o Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista La Salles, em 1684. Neste exemplo registra-se uma das primeiras modalidades de supervisão que consistia em trabalhar a Educação como molde, tendo a observação como uma das técnicas. Esse modelo sofreu duro golpe com a reforma instituída por Anísio Teixeira, em 1932, transformando a Escola Normal em Escolas de Professores, bem como criando os Institutos de Educação, um espaço de cultivo da educação, vista como objeto de ensino e de pesquisa.

Em seguida veio o curso de Didática (1939) desenvolvido em um ano na forma de um rol de disciplinas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação) para os estudantes que concluíssem o bacharelado em três anos e desejassem atuar no ensino secundário como professor e, depois, a criação dos Ginásios de Aplicação (1946).

Em 1961 com a LDB 4024/61 passou-se a exigir que a formação do educador tivesse uma especificidade. O Parecer CFE 292/62 vai confirmar a construção deste perfil profissional, transformando o curso de Didática em um rol de matérias pedagógicas. Emerge desse processo a disciplina e/ou atividade Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em escolas da comunidade, ocupando 5% da carga horária total do curso. Portanto, em conjunto, os conhecimentos da formação específica e os advindos da experiência formariam o professor, dando a base para o saber profissional. Esta formação teria como objetivo fazer do professor **um educador** capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e um instrumento para formação integral do aluno, com a introdução da prática de ensino (BRASIL, 1962).

Esta mudança de enfoque ocorreu, tendo como justificativa a preocupação em evitar que os alunos cometessem erros ou reproduzissem os vícios de um processo de escolarização que já estava ocorrendo na época. Portanto, foi proposto que na Prática de Ensino – Estágio Curricular, fosse supervisionado por “professores especialmente designados para orientá-los e, quando fôr (sic) o caso, levado a frequentes observações junto ao colégio de experimentação e demonstração” (BRASIL, 1962 p. 98). Nota-se aqui o emergir de um profissional da educação voltado para as questões do estágio, da prática do ensino. Neste percurso, com a LDB 9394/96 procurou-se ampliar este espaço de formação relacionado com a prática de ensino na proposta das 300 horas.

Vieram novas orientações com o Brasil 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, direcionando a terminologia “Prática de Ensino” para fazer a mediação entre a prática e a teoria no currículo, na forma de uma “Prática como Componente Curricular” e o “Estágio Curricular Supervisionado”:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001b, p.1)

Observa-se que com as novas orientações rompeu-se com uma tradição na qual a denominação Prática de Ensino (disciplina) abarcava necessariamente um referencial teórico e não simplesmente a atividade instrumental. Cabe ressaltar também que a Prática de Ensino, em muitas instituições era denominada de Metodologia de Ensino. Com relação ao estágio curricular supervisionado, se torna fundamental apontar que este não pode ser visto como a simples aplicação da teoria ou desenvolver-se como mera atividade, exercício aplicado.

Embora haja avanços nas diretrizes no que diz respeito a se considerar a especificidade do estágio curricular supervisionado não se registra avanços no que diz respeito aos agentes envolvidos na supervisão, repetindo um modelo que já vinha sendo implantado, ampliando-se, apenas, a compreensão de estágio profissional. Assim a

perspectiva de um melhor encaminhamento sobre a formação dos formadores dos professores não ocupa lugar nenhum. O mesmo acontece com a nova lei do estágio, Lei 11.788/2008, uma lei geral de estágio para todos os setores de formação, do ensino médio profissionalizante ao ensino superior.

Art. 3º(...) § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, 2008, p.1-2)

Entre as novidades, normatizou os estágios de modo geral, colocando diretrizes para as partes cedentes e concedentes, garantindo seguro, exigindo supervisão da instituição em que ocorre, estabelecendo limites de carga horária e prescrições para o estudante, bem como remuneração (pró-labore) nos estágios não obrigatórios. Regulamentou direitos e deveres do estágio obrigatório, contudo, deixou em aberto a formação do professor que recebe os estagiários.

Todavia o desafio da prática como locus de formação não para nas barreiras normativas, na compreensão da prática ou da prática de ensino, podendo-se apontar alguns estudos circunscritos à valorização da experiência, à interação entre os participantes, ao projeto de estágio (CARVALHO, 1985; AGOSTINI, 2008; KENSKI, 1991); prática reflexiva, momento de pesquisa e memória (PICONEZ, 1991; FAZENDA, 1991; NADALETO, 2008); a escola como lugar de formação, o professor como tutor ou parceiro e a formação do formador (KULCSAR, 1991; KIST, 2007; MARCELO GARCIA, 1998; SARTI, 2009; SOUZA NETO, BENITES, 2010); residência docente (GORGI, 2010; SÃO PAULO, 2012). Estas iniciativas, entre outras, nos levaram a investigar como que uma IES pública tem operacionalizado este processo.

3. Quadro Metodológico

Como caminho opta-se por procedimentos metodológicos provenientes da pesquisa qualitativa, tendo no construtivismo social o paradigma de referência. Entre as técnicas trabalhou-se com fonte documental, entrevista semiestruturada, questionário e análise de conteúdo. Como o problema de estudo diz respeito ao processo de formação

profissional efetuado na universidade e na escola, envolvendo o currículo do curso e a prática profissional, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para este estudo. Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Escolheu-se o *construtivismo social* por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o estudo, composto por uma ontologia relativista, epistemologia subjetivista, metodologia hermenêutica-dialética (ALVES-MEZZOTTI; GEWANDSZNADJDER, 1998, p.133-134), mas acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade.

Nesta proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem. A preocupação está centrada no significado, na maneira como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca (ANDRÈ, 1995, p.28-30). Assim, como fonte documental utilizou-se documentos escritos que poderiam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano para contextualizar o fenômeno e/ou complementar as informações coletadas. Completando este processo foi selecionada a entrevista não estruturada, tendo como função aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (THIOLLENT, 1987). As entrevistas foram realizadas com 21 estagiários (EEF1, EEF2, EEF3, EEF4, EEF5... EEF21) e quatro professores-colaboradores (EPC1, EPC2, EPC3, EPC4). Aqui as questões contemplaram a prática reflexiva e a investigação/pesquisa no estágio para os estagiários, enquanto que para os professores a ênfase foi em como eles tinham se tornado professor-colaborador e na compreensão de estágio curricular supervisionado. O trabalho de campo foi realizado em uma primeira etapa de 2009 a 2012, tendo iniciado a sua segunda etapa em 2013. Portanto trata-se de um projeto de pesquisa não concluído.

Dessa forma, nas apresentações dos resultados focalizaremos dois grandes eixos temáticos circunscritos ao lugar que ocupam o estágio curricular supervisionado, a

supervisão pedagógica, os novos dispositivos, a prática reflexiva, a pesquisa educacional, o exercício da profissionalidade docente, a aquisição identitária e o professor-colaborador no processo de formação.

4. O Estágio curricular supervisionado – Prática de Ensino nos documentos da UNESP e nas observações dos agentes envolvidos

4.1 O Estágio curricular supervisionado – Prática de Ensino na UNESP e na UNESP/Rio Claro: dispositivos, agentes, modalidades de orientação e supervisão e a relação universidade-escola²

A Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP foi criada em 1976 como resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo de diferentes áreas de conhecimento, somando no presente 32 unidades situadas em 23 cidades. O curso de Licenciatura em Educação Física de Rio Claro foi criado em 1983 e passou a funcionar em 1984. Em 1989, a reestruturação curricular desdobrou as formações em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, havendo nova reestruturação em 2005 para atender às diretrizes de formação de 2002 com um curso de 4160 horas e com a escolha por um dos cursos na passagem do segundo para o terceiro ano. No Projeto Pedagógico consta que a Formação de Professores para a Educação Básica tem como base de sua identidade a docência, “uma docência que traz subjacente a ela como condição sine qua non o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo” (UNESP, 2006a, p. 24). Em se tratando de documentos vinculados à formação de professores e ao estágio curricular supervisionado há vários documentos. Dessas diferentes manifestações cabe destacar o simpósio "A Prática de Ensino em Questão" (1993). No relatório do simpósio destaca-se a compreensão da disciplina Prática de Ensino (estágio curricular supervisionado) e a ideia de aloca-la nos departamentos de Educação, uma discussão sobre o estágio e suas inovações para além da tríade observação, regência e participação, visando ampliar a compreensão do estágio como um espaço de

² Baseado em BENITES (2012).

investigação e pesquisa, além de valorizar o professor-colaborador e a parceria com escolas:

[...] outra medida necessária na Universidade e nas escolas de 1º e 2º graus é uma criação de condições que assegure a efetivação dessa prática intencional e inovadora. Esse trabalho exigirá uma relação de co-responsabilidade entre o professor de Prática de Ensino e o professor de 1º e 2º graus. Para tanto, deverá ser estimulado o envolvimento desses professores na elaboração e no desenvolvimento da proposta de estágio, gerando, assim, um processo de colaboração mútua.

Um dos caminhos para essa maior articulação com as escolas da rede pública que recebem os estagiários seria o estabelecimento de convênios da Universidade com a Secretaria da Educação. Através desses convênios, os trabalhos realizados pelos professores da rede poderiam ser considerados como projetos de aperfeiçoamento em serviço, sendo garantido um auxílio financeiro pelos trabalhos prestados e o reconhecimento em termos de sua carreira no magistério (UNESP, 1993, p.8-9, grifo nosso).

Em 2007 realizou-se novo encontro com os professores de Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado³ para se discutir as principais dificuldades (UNESP, 2009a). Constatou-se que havia falta de professores efetivos no cargo dessa disciplina; dificuldade para o manejo da carga horária do professor; secundarização da disciplina e dificuldade na supervisão. Com base nesses pontos, efetivaram-se as discussões e foi feito um amplo debate.

Docentes (...) manifestaram sua preocupação no sentido de aprimorar a formação de novos professores, particularmente no que se refere ao diálogo professor-graduando. Neste sentido considera-se que a supervisão e o acompanhamento dos estágios são momentos decisivos na construção de princípios, valores e atitudes para o exercício da profissão docente (UNESP, 2009a, p.18)

As decisões tomadas giraram em torno de uma proposta de redução do número de alunos para supervisão; da contratação de professores em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa; do apoio às atividades de estágio curricular supervisionado, uma vez que acontece fora do espaço da universidade; da implementação do seguro de vida contra acidentes pessoais aos docentes e estudantes envolvidos; criação de convênios com as secretárias de educação; da criação da figura institucional do professor-tutor,

³ De acordo com as últimas diretrizes para formação de professores, a Prática de Ensino passou a ser chamada de Estágio Curricular Supervisionado, contudo aqui se registra as duas nomenclaturas, pois no momento da pesquisa existia um currículo de transição e a instituição adotou os dois termos.

[...] professor da Educação Básica que recebe o estagiário da UNESP em sua sala de aula, tornando-se, portanto, co-responsável pela formação do licenciando, deveria ser formalizada em comum acordo com as Secretarias de Educação. Acordo dessa ordem garantiria a valorização desses docentes por meio de diferentes mecanismos de reconhecimento do trabalho do professor da educação básica que colabora com a formação de futuros docentes, seja na forma de remuneração, da atribuição de horas aula para tutoria, de bolsas por meio da UNESP, da ascensão na carreira e formação continuada e em serviço, da certificação por parte da Universidade ou por meio de outros mecanismos de incentivo. (UNESP, 2009a, p.21)

Nesta direção, o documento “Pensando a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado na UNESP: questões e reflexões”, de 2007 (UNESP, 2009a) concebeu a Prática de Ensino como uma prática intencional, constituindo um ponto de mediação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos que têm como principal referência a formação para a atividade docente. O Estágio curricular supervisionado foi tomado como uma atividade essencial à prática docente na perspectiva de se ampliar as experiências para o exercício da docência. Para melhorar a relação entre a UNESP e as escolas, criou-se um Protocolo de Intenções. Portanto, antecipou em dois anos as prescrições das recomendações da Lei 11.788 de 2008. Neste contexto encontramos a disciplina Estágio Curricular Supervisionado - Prática de Ensino I, II, III e IV da UNESP/Rio Claro (UNESP, 2005; 2006a; 2006b; 2009^a; 2009b).

O curso de Educação Física – UNESP/R tem a duração mínima de oito semestres e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desenvolve-se nos últimos quatro semestres, com carga horária total de 420 horas distribuída em ECS - Prática de Ensino I (120 horas, 5º semestre), ECS – Prática de Ensino II (90 horas, 6º semestre), ECS – Prática de Ensino III (90 horas, 7º semestre) e ECS – Prática de Ensino IV (120 horas, anual – 7º e 8º semestres). Esta estrutura começou a funcionar desta forma a partir de 2007.

O ECS – Prática de Ensino I tem como objetivos trabalhar o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, momento em que se explora a construção da identidade docente durante os processos de reflexão da autobiografia e da autoetnografia. Contribuem para isso: os estágios de observação, estudo do meio, auxílio ao professor da escola, leituras de textos, trabalho com os estilos de ensino, planejamento de ensino e elaboração de projetos de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) vinculados à inserção do estagiário na escola. Neste contexto, o estágio busca ressignificar a escola e a compreensão que os estudantes

possuem da prática e da identidade docente. Os estágios podem ser realizados individualmente, em duplas ou em trios. Essa proposição se dá pelo fato de aprenderem a trabalhar de maneira conjunta, mas também pelo número insuficiente de escolas disponíveis. No ECS – Prática de Ensino II, o estagiário é imerso totalmente na realidade da escola com o estágio na educação infantil ou no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. É o momento em que se trabalha melhor a ideia do professor como observador, intérprete e responsável pela tomada de decisão, o professor reflexivo, e a reflexão crítica pautada na identificação das teorias ou pressupostos que fundamentam a prática docente. O ECS – Prática de Ensino III dá continuidade ao estágio anterior sendo desenvolvido no ensino fundamental II – do 6º ao 9º ano. O objetivo passa a enfatizar na prática docente do estagiário e na reflexão associada à pedagogia da autonomia. A proposta é trabalhar os projetos de ensino na escola em função dos desafios que a classe pode oferecer. O trabalho é realizado em comum acordo com o professor da escola. Durante este estágio trabalha-se a gestão da sala de aula, entre outros aspectos. Por fim, o ECS – Prática de Ensino IV se direciona ao ensino médio no primeiro semestre. No segundo semestre, ocorre o estágio de acompanhamento da coordenação pedagógica e gestão da escola, pois se busca conhecer a escola a partir de outro ponto de vista. Em todos os estágios é exigido dos estudantes um trabalho de conclusão de estágio, momento em que se deve sistematizar as reflexões elaboradas durante o processo. Esses estágios no curso de Licenciatura em Educação Física são realizados normalmente em 10 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental e 10 escolas de ensino fundamental e médio, atendendo entre 50 e 60 estudantes a cada semestre (3º e 4º anos).

A recepção dos estagiários por parte dos professores é um ato voluntário⁴, e os laços que se estabelecem entre os agentes envolvidos são marcados pela camaradagem e por interações sócio-afetivas. Tais características marcam significativamente as propostas desenvolvidas e também viabilizam a realização do trabalho (diante da falta de dispositivos institucionais melhor estabelecidos), impõem desafios importantes para o desenvolvimento dos projetos, que requerem envolvimento mais sistemático dos agentes e maior amparo institucional para sua atuação na formação. Os estagiários têm

⁴ Para a realização do estágio nas escolas de Rio Claro é estabelecido, a cada ano, um acordo de cooperação e de compromisso de estágio curricular supervisionado que situa, em linhas bastante gerais, as obrigações e direitos das partes envolvidas.

como supervisor o professor universitário⁵ e como colaborador⁶ o professor da escola, concepção adotada pelos professores da UNESP/Rio Claro.

O desenvolvimento das atividades de Estágio curricular supervisionado estará sempre sob a responsabilidade da Instituição Formadora (IB- UNESP/RC), na pessoa do professor supervisor/orientador, podendo a supervisão ser realizada de duas formas: (a) supervisão à distância apenas na fase de observação (estágio de observação) e (b) supervisão presencial para a fase de implementação do projeto de estágio (UNESP, 2009b, p.4)

Benites (2012) assinala que para dar conta dessas atividades há dois professores efetivos responsáveis pelas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado/Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Educação Física. Os mesmos apresentam como responsabilidades a organização e o controle das atividades de estágio por meio dos cadernos de observação, cadernos do projeto de estágio, controle da frequência, check-list, relatórios parciais e finais, controle das avaliações e trabalho de conclusão do estágio (reflexão sobre a experiência realizada), além da supervisão e discussão da problemática em sala de aula. Esses professores acompanham as aulas *in locu* sob o ponto de vista da gestão e didática da aula, tendo como intuito ressignificar a ideia de prática, bem como os problemas encontrados no âmbito desse processo.

Segundo a autora, o estágio acontece nas escolas com encontros na universidade para refletir a respeito da prática profissional, podendo se desenvolver individualmente ou coletivamente (até três estudantes) com a alternância nas funções: regência, co-participante e observador. Sendo assim, cabe aos estagiários:

a) tomar conhecimento das orientações estabelecidas na ementa da disciplina; b) entregar cópia do projeto de estágio na Instituição de Ensino, assinado pelos estagiários e pelo professor supervisor, antes do início do período de estágio; c) apresentar-se na Instituição de Ensino antes do início do horário previsto para as aulas (...) ir vestido adequadamente (...), d) comunicar a escola com antecedência sobre sua falta ao estágio, bem como aos colegas do grupo (...), e) cumprir, no mínimo 75% da programação estabelecida no plano de ensino, f) enviar os relatórios, check-list, folha de frequência de acordo com o cronograma da disciplina. (UNESP, 2009b, p.4)

⁵ **O Professor Supervisor** é compreendido nesta instituição como alguém que deve colaborar, planejar, organizar e acompanhar as atividades de estágio, tendo como pré-requisitos para ser contratado a sua formação básica na área em exercício, pós-graduação em educação ou área similar com ênfase na formação de professores, bem como possuir um mínimo de três anos de experiência como professor da educação básica na área de formação.

⁶ **O Professor-Colaborador** é compreendido nesta instituição como alguém que tem experiência prática da profissão. Na grande maioria das vezes, são eles que abrem as portas da escola, com boa vontade, para este momento, já que não se tem incentivos administrativos e nem formação específica para esta função.

Para o cumprimento das metas estabelecidas é trabalhado com os estagiários o Código de Ética da profissão Educação Física, criado pela Associação Europeia de Educação Física – EUPEA em 2002, levando-se em consideração: (1) os princípios básicos em Educação Física; (2) a prática da profissão; e (3) “stress”, “burnout” e abusos na área.

Benites (2012) também coloca que com relação à escola, cabe a mesma o aceite do estágio/estagiário, além de designar um professor-colaborador de Educação Física para acompanhar o estágio, controlar as frequências e expedir documentos comprobatórios da realização do estágio.

Por fim, o último aspecto diz respeito à avaliação dentro da disciplina, na qual $\frac{1}{3}$ corresponde à autoavaliação realizada pelos estagiários sobre o exercício da docência; $\frac{1}{3}$ advém do professor-supervisor e da averiguação da entrega de relatórios, trabalhos finais, cumprimento do plano de ensino, entre outros; e $\frac{1}{3}$ pertence ao professor-colaborador que avalia o estagiário sobre a sua capacidade/habilidade para as funções do ensino. Em alguns momentos, o professor-supervisor fornece indicativos de como o professor-colaborador poderá avaliar os estagiários. Contudo, as variações são aceitas e entendidas como avanço no compromisso desse professor com o momento do estágio. (BENITES, 2012).

4.2 A Pesquisa Educacional e a Prática de Ensino (Estágio curricular supervisionado) na UNESP: Ser Professor, Docência, Reflexão, Investigação da Própria Prática, Professores-Colaboradores

Nos depoimentos dos estudantes, ser professor ocorre pela incorporação da docência e exercício da profissionalidade. O exercício da profissionalidade docente envolve obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. No geral todos demonstraram ter aderência a profissionalidade docente. EEF21 assinalou que “ser professor é saber o conteúdo, mas também saber a melhor maneira de transmiti-lo; conhecer seus alunos, a realidade em que eles vivem e procurar inovar; ser professor necessita estudo, reflexão, empenho e muita determinação”. EEF15 colocou que “o ser professor (...) necessita de entusiasmo, de metodologias consistentes tanto na ação como na reflexão; exige a coerência nas atitudes, assim como vocação

transformadora”. EEF17 compreendeu que “é aquele que abarcado de teorias aprende o saber-ensinar no qual busca transmitir conhecimentos gerados pela cultura e ressignificá-los para que faça parte do mundo do aluno” e EEF1 apontou que:

Ser professor é muito mais do que simplesmente passar conteúdos. O professor deve ser um educador. Saber lidar com os alunos com quem trabalha, com a instituição, com os funcionários. Ter respeito e ser respeitado. Demonstrar valores e impor valores. Ser rígido quando preciso. Ter laço afetivo com todos em sua volta no ambiente em que trabalha. (...) aprender com a prática.

Estas considerações nos levam até Smyth (1992) na proposição de uma reflexão crítica, mas também individual (SCHON, 1983). Assim se observa que ser professor envolve tanto a reflexão como a transmissão de conteúdos e a prática profissional, uma pedagogia da autonomia na qual não há docência sem discência, responsabilidade, afetividade, moralidade, compromisso, profissionalidade, enfim, saberes (CONTRERAS, 2004; TARDIF, 2002).

O depoimento dos estudantes também assinalou que o curso possibilitou a criação e incorporação de saberes teóricos e práticos ao longo da sua formação e ressignificação dos saberes apreendidos antes da universidade, como: “Aos poucos fomos criando saberes próprios que são compostos pelos saberes individuais do grupo de estágio, saberes do professor na faculdade, saberes de amigos de turma e saberes teóricos, formando profissionais preparados para atuar como formador de cidadãos” (EEF16); “os saberes de convívio em grupo. (...) O saber do conteúdo (...). O saber da experiência” (EEF15). Dessa forma, o modo de agir e de se expressar demonstra a maneira como se está vivenciando a passagem de aluno para docente e a relação com suas próprias representações nesta difícil transição (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2013). Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54-55), colocam também que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

Contudo, é no exercício e no contato com as dinâmicas da sala de aula que alguns elementos vão ficando mais claros no ser professor,

comecei a agir como professora a partir do momento que fui conquistando minha “autoridade” perante a classe. A partir do momento que o professor nos deu autonomia, nos deixou responsáveis pela turma. (EEF1)

Entendi que para ser um bom profissional não basta o conhecimento, há ainda outras “partes” da formação acadêmica tão importantes quanto o conteúdo como a didática, o bom senso, o “jogo de cintura”, (...), o carinho, a paciência e a constante avaliação de nosso trabalho (autocriticidade) (...) Porém, gradualmente fui sentindo que possuía “autonomia” para variar este papel de regente e nessa busca por esta identidade percebi que as influências dos professores da escola e da graduação deixaram em mim uma forte marca. (EEF9)

Neste sentido, a discussão de suas dificuldades, a observação das lacunas de suas práticas e a proposta de soluções, são momentos que vinculados à proposta do curso e ao estágio proporcionaram um olhar diferenciado para o fato de constituir-se professor, referendando o processo de reflexão crítica (SMYTH, 1992).

Com relação aos professores das escolas, embora a legislação avance ao conferir a eles papel de destaque na formação de seus pares, há lacunas no que se refere às atribuições e à formação dos “professores-colaboradores”, assim como na parceria Universidade-Escola. A legislação (BRASIL, 2002) limita-se a indicar que esses professores devem: 1. ser experientes no magistério - sem contudo oferecer parâmetros para a qualificação dessa “experiência”; 2. discutir com o estagiário o trabalho a ser realizado; e 3. receber formação específica para o desempenho dessa função. Assim, se de um lado a imprecisão dos textos possibilita que as instituições organizem a formação com maior grau de autonomia, de outro dificulta a demarcação dos espaços a serem ocupados pelos professores da escola na formação oferecida. No que se refere ao projeto do curso focalizado, a imprecisão da legislação mencionada reflete-se na falta de dispositivos institucionais que possibilitem vínculos mais sistemáticos com as redes de ensino e com os professores. Porém, mesmo com falta de amparo institucional, o projeto focalizado atribuiu papel de destaque para a atuação dos professores-colaboradores, como pode ser visto no tópico anterior.

Nos textos vinculados aos projetos e nos contatos que os supervisores da universidade desenvolvem com os professores-colaboradores é enfatizado o caráter ativo de sua atuação na formação dos estagiários. Observa-se que muitos dos professores que participam sistematicamente dos estágios vão assumindo atitudes mais formativas diante dos estagiários (BENITES, 2012). Estes professores-colaboradores

mais engajados parecem aos poucos identificar um lugar para si na formação dos novos professores.

(...) eu percebi que a primeira oportunidade era minha! (...). Eu pensei: se estas pessoas estão na universidade elas vão me trazer algo e, foi uma época que eu me propus a fazer algumas matérias de aluno ouvinte com vocês (...). E uma das primeiras perguntas dos estagiários era assim: que programa você está trabalhando? E a resposta era a seguinte: olha não se prendam ao meu programa. Eu até gostaria que vocês trouxessem o programa de vocês, pois assim acho que tem uma troca. Então a partir de 2006 eu comecei a ver o estágio de outra maneira e acho muito importante, criar oportunidade para estas pessoas e é uma oportunidade ótima para mim também, de estar atualizado e de ter uma ponte com a universidade. (EPC1)

As relações de proximidade estabelecidas com os supervisores da universidade – durante as visitas à escola ou nos encontros realizados na universidade – são avaliadas positivamente por esses professores-colaboradores, ressaltando a importância de um trabalho em parceria: “Acho que caminha bem. Me sinto assessorada. Já tive problema com estagiário de precisar ligar e vir resolver e daí veio e pronto. E mesmo assim eles aparecem, vêm explicar, perguntam... me sinto amparada. É uma relação boa”. (EPC3)

No entanto, um dos grandes desafios que se impõe é que a relação com os professores-colaboradores ultrapasse as relações de camaradagem, possibilitando identificar e compreender a centralidade de seu papel na realização dos estágios. Está é uma necessidade que os professores-colaboradores também reconhecem:

Grupos de estudos na UNESP mensalmente, onde os estagiários, mais o regente de classe trocasse ideias e sugestões, e todos saíam ganhando, tanto o professor titular, pois estaria novamente em contato com a universidade e com novas metodologias, e o estagiário também teria mais afinidade e um tempo maior para troca de ideias. (EPC4)

Encontros, inclusive de formação, tenho várias angústias e dúvidas que gostaria de socializar com o grupo de professores que vivenciam das mesmas situações. (EP-2)

Como ressaltaram Souza Neto et al. (2012) os professores-colaboradores que recebem estagiários tendem a perceber de forma bastante imediata o estágio como um lugar de aprendizagem, mas costumam a compreender mais claramente seu próprio papel e função durante a realização do mesmo.

À guisa de conclusão: Por uma epistemologia da prática profissional

A legislação brasileira avançou no que se refere ao reconhecimento da escola como espaço de formação e dos professores em exercício como formadores de campo, mas permanece pouca definição quanto às responsabilidades das instituições envolvidas na implementação dessas orientações. Esse apontamento forneceu pistas para a continuidade de estudos nessa direção e nos motivou a apresentar e discutir algumas possibilidades e desafios decorrentes de uma iniciativa, entre outras, que tenta avançar nessa questão.

A Lei 11.788/2008, lei do estágio, normatizou os estágios do ensino médio profissionalizante ao ensino superior, definindo diretrizes para a parte cedente (universidade) e concedente (campo de estágio), obrigatoriedade do seguro saúde para os estagiários, indicando a necessidade de supervisão por parte da instituição em que ocorre o estágio, limitando a carga horária dos estágios e estabelecendo prescrições para os estudantes etc. No entanto, como esta Lei não se refere especificamente à formação de professores, deixa de contemplar aspectos centrais relativos a essa formação no que se refere, por exemplo, à formação dos formadores de campo, às responsabilidades pedagógicas na formação oferecida e aos espaços de diálogo e de negociação entre os formadores envolvidos.

O presente trabalho encontrou resultados positivos e encorajadores no que tange à iniciativa em tornar possível, não apenas as diretrizes vindas da legislação, mas, os princípios teórico-metodológicos que orientam a concepção de formação de professores, em especial, do estágio curricular supervisionado e do conjunto de questões outras que permeiam e delimitam a realização deste trabalho. Consideramos importante destacar que os resultados deste trabalho estão limitados ao curso estudado, dentro do contexto institucional e local do qual fazem parte. Porém, abrem oportunidades para outras investigações, como por exemplo, no campo das estratégias, da avaliação, do trabalho de colaboração e das políticas de formação docente.

Assim, as mudanças pretendidas da formação inicial dos professores brasileiros seguem sendo implementadas por meio de iniciativas isoladas, como a aqui apresentada. Proposta como a que foi apresentada, face à falta de apoio institucional mais sistemático, assume um caráter marcadamente ‘artesanal’, que desafia os agentes

envolvidos a encontrar alternativas locais para realizar a formação, valorizando-se a prática como local de formação.

Entretanto surgem questionamentos: o que se evidencia como possibilidades na mudança de foco ao se conceber a prática? Qual o significado de uma “epistemologia da prática profissional? O que significa “o agir na urgência, decidir na incerteza”?

Os estudos de Schon (1983, 1992) e Zeichner (1992) direcionam-se para uma noção de prática reflexiva, sendo que cada um deles apresenta um recorte que não é similar ao outro. Da mesma forma Tardif (2002) apresenta uma leitura em que se busca entrelaçar a prática com a proposta dos saberes docentes, como uma forma de se compreender a prática e adequar a formação do professor. Schon (1983), com base na proposta de John Dewey [“aprender fazendo” (1959)], propôs uma reforma no processo de formação dos profissionais, tendo como eixo norteador de sua pesquisa as questões diretamente relacionadas com os problemas de aprendizagem, nas organizações e na eficácia profissional (PIMENTA, 2002). Para ele, estas não deveriam mais ocorrer nos moldes de um currículo normativo, onde o estágio aparece no último momento, supondo a aplicação dos conhecimentos técnicos-profissionais pelos alunos, mas que passasse a valorizar a experiência e a reflexão na experiência. Dessa compreensão emergiu a proposta de uma formação baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na construção do conhecimento através da reflexão, do aprender fazendo, podendo abarcar também uma formação em alternância, decorrente da pedagogia da alternância, com o estágio.

Conclui-se que este processo, pautado na *epistemologia da prática*, nos dá perspectiva do ensino tutorado, pois o aluno e o professor discutem uma situação problema até alcançarem uma solução. Estas ideias podem ter a sua utilidade na formação inicial do professor, onde este, possivelmente, necessite da ajuda de um tutor para que a sua introdução na profissão ocorra de maneira contextualizada. Assim, a prática surge como espaço privilegiado de integração e de reflexão da docência sobre o que faz e sobre o que vê *fazer*. Da mesma forma dá margem para um currículo profissional de formação (BORGES, 2008). Neste processo, os professores e estagiários deixam de ser considerados como simples executores de decisões tomadas em outras esferas, para serem vistos como sujeitos desse processo, resultando em um grande

investimento nas escolas, na formação inicial do professor e no seu desenvolvimento profissional.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. 203 p.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995, 130 p.

AGOSTINI, S. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. 268p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BENITES, L. C. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: Perfil, papel e potencialidades*. 174p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (Org.) [et al.] *Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 11.778*, de 25 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 6 de out. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 27*, de 2 de outubro de 2001a. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20027-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 28*, de 2 de outubro de 2001b. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 292*, de 14 de novembro de 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Lei nº. 9053*, de 12 de março de 1946.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº. 1190*, de 4 de abril de 1939.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneiras, 1985.

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

FAZENDA, I. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado*. Campinas: Papirus. p.53-62,1991.

FORMOSINHO, J. (coord.) Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 119-140.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v.31 n.1, p. 45-56, jan./mar, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas*. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

KENSKI, V. M. A vivência dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado*. Campinas: Papirus. p. 39-51, 1991.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. London: The Falmer Press. 1987.

KIST, L. B. *Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura*. 307p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado*. Campinas: Papirus. p. 63-74, 1991.

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

NADALETO, C. *Memoriais e formação inicial de professores: um estudo de caso da Prática de Ensino*. 117p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado*. Campinas: Papirus. p. 15-38, 1991

- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO (Estado). RESOLUÇÃO SE-36, de 6-6-2013. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 2013, p. 20
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso) v. 25, p. 133-152, 2009
- SCHON, D. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.
- SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Du métier d'élève à l'habitus professionnel de l'enseignant: les défis du stage encadré. In: SPALLANZANI, C.; DESBIENS, J-F.; BORGES, C. (Org.). *Quand le Stage en Enseignement Déraile: Regards Pluriels Sur une Réalité Trop Souvent Occultée*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 7-22.
- SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R.T.; BORGES, C. Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante: le cas de l'UNESP de Rio Claro. In: CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M.; DELENS, C. *Identité professionnelle em education physique: parcours des stagiaires et enseignants novices*. Louvain-la-Nueve: Press universitaires louvain, 2012, p. 81-98
- SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. *Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: A Educação Física em questão*. Projeto de extensão – PROEX. UNESP. Rio Claro, 2008
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation and new reform. *Harvard: Education and Rewiew*, 57, p. 1-22, 1987.
- SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987.
- UNESP. Universidade Estadual Paulista. *I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. São Paulo (28 e 29/07/93). Documento Final, 1993.
- UNESP. Universidade Estadual Paulista. Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC. *Conselho de cursos de Graduação em Educação Física e Comissão de Estudos Curricular*. Rio Claro, 2005.
- UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Projeto Pedagógico do curso de Educação Física*. Instituto de Biociências. Rio Claro, 2006a.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Protocolo de Intenções*. Reitoria. São Paulo, 2006b.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Minuta de resolução para regulamento geral dos estágios curriculares dos cursos de graduação da UNESP*. São Paulo, 2008.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. *II Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. Memórias e síntese das discussões. São Paulo (22 e 23/09/07). Documento Final, 2009a.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Disciplina Prática de Ensino em Educação Física: orientações para o desenvolvimento das atividades de estágio curricular supervisionado*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2009b.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. Relatório da disciplina Prática de Ensino II. *Curso de Licenciatura em Educação Física*. 2009c (texto digitalizado)

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992, p. 115-138.