

Estágio Curricular Supervisionado: Lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201700010135>

José CORRÊA JUNIOR*
Samuel SOUZA NETO**
Dijnane Fernanda VEDOVATTO IZA***

*Escola Estadual Profa. Zita de Godoy Camargo, Rio Claro, SP, Brasil.
**Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.
***Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os elementos que constituem a socialização profissional do professor-colaborador e os saberes mobilizados no estágio supervisionado. A pesquisa foi qualitativa, descritiva e utilizou como técnicas o questionário, a observação e a entrevista com a dimensão de esclarecer e aprofundar as informações. Participaram seis professores de Educação Física. A apreciação dos dados foi feita pela análise de conteúdo e a sua organização em eixos temáticos: a socialização profissional no estágio supervisionado; a aprendizagem da supervisão de estágio na socialização profissional e o habitus de supervisor de estágio do professor-colaborador. Os resultados se referem a compreensão da supervisão de estágio e das orientações e intervenções referentes ao trabalho docente. Concluiu-se que no trabalho dos professores-colaboradores a aprendizagem da supervisão é temporal e espacial, ela tende a ser real e reflexiva, dando indicativos de que no final de cada processo se afirma a identidade de um formador pela socialização das atividades e dos indivíduos na perspectiva de um habitus.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Saberes Docentes; Identidade Profissional; Supervisão de Estágio.

Introdução

Esta pesquisa trata do professor de escola que colabora no processo de formação inicial de professores vinculados ao estágio curricular supervisionado realizado no âmbito da Educação Física escolar. Embora a figura desse “professor experiente”¹⁻², denominado neste estudo como professor-colaborador³⁻⁴, esteja presente na legislação brasileira, a sua formação e papéis continuam sendo um desafio na realidade do ensino⁵ em termos de trabalho docente como formador, constituindo o foco dessa investigação. Entretanto, o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo vão além da legislação, uma vez que implica em saberes experienciais⁶, saberes da prática, que pode trazer subjacente a eles a reflexão teórica, assim como uma “cultura profissional”⁷.

Neste contexto, esta pesquisa parte do seguinte problema de estudo: quais são os elementos que fundamentam os saberes e a identidade do professor-colaborador no estágio curricular supervisionado e a socialização profissional na supervisão pedagógica?

Entre outras questões que gostaríamos de ver respondidas estão: Ser professor-colaborador é a mesma coisa que dar aula de Educação Física escolar? Como este professor constituiu a sua identidade para trabalhar com a formação desses futuros professores? Quais são saberes julgados imprescindíveis pelo professor-colaborador na aprendizagem da docência? O professor supervisor de estágio da universidade exerce algum papel na socialização profissional do professor-colaborador para trabalhar com os estagiários? De que modo a equipe pedagógica compreende este processo de socialização profissional que ocorre no interior da sala de aula?

Parte-se do pressuposto da prática como um lugar de formação, produção de saberes e de socialização profissional na constituição de uma identidade profissional. A socialização profissional é composta pela aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional, assim como pode ser identificada

como a aquisição de um ethos profissional, não necessariamente expresso em palavras, mas que dá ao agente em socialização o sentido do jogo⁸.

Porém, o processo de socialização profissional⁹ traz subjacente a ele uma história construída pela socialização primária (família, escola) e secundária (universidade). Na “socialização primária, os adultos estabelecem as regras e à criança resta incorporá-las”, uma vez que é o único mundo possível para elas e, por esta razão o “mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias”. Portanto, é na socialização primária que se constrói “o primeiro mundo do indivíduo”, tornando este processo de socialização nunca acabado, ou seja, não se encerra nesse momento da vida, mas se transforma ao longo do tempo, por meio da socialização secundária que é entendida como a interiorização de submundos institucionais¹⁰ (p. 174).

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos¹⁰ (p. 179).

Pode-se dizer que as socializações primárias e secundárias não são independentes, uma vez que a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade “geral” construída no final da socialização primária, mas que pode “transformar uma identidade ‘especializada’ em uma outra⁹ (p. 98). No entanto, DUBAR⁹ aponta a perspectiva de mudança social a partir da possibilidade de haver na socialização secundária uma ruptura com a socialização primária, dependendo das relações estabelecidas entre os agentes das socializações primárias e secundárias.

Esta questão, ao nosso ver, pode dar margem para a ascensão de uma socialização terciária a partir da conquista de uma expertise (perícia/conhecimento especializado, reconhecido e que demanda preparação, treinamento e experiência)¹¹ que o professor ganha com a experiência profissional (cultura profissional) fundamentando-a em sua emancipação profissional,

que significa dizer que o professor em sua carreira docente passou pelos estágios de professor competente, professor eficaz, chegando a professor expert¹², como uma espécie de distinção no reconhecimento do seu trabalho por mérito, competências e habilidades, podendo ser entendido também como saberes, que dá relevo à identidade profissional. Nesta direção

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como Profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar, sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade, a análise desse tema... poderá contribuir para alunos e professores que vivenciam o estágio compreenderem que nesse espaço poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente¹³ (p. 62).

Todavia a questão identitária ultrapassa os períodos de escolarização (ou formação universitária) e se dá ao longo da vida. Não se atrela a manifestações da psicologia individual e também não é produto apenas influenciado por fatores políticos e econômicos que vem de imposições “de cima para baixo”, bem como não se diferencia a identidade individual da coletiva⁹. DUBAR⁹ assinala que a identidade de uma pessoa não é construída contra a sua vontade (estabelecida de fora para dentro), advertindo que o olhar do outro é de fundamental importância para esta construção. Assim aponta que os indivíduos possuem certa “definição de situação” que corresponde a maneira de definir a si mesmo e aos outros, dentro disso o que se busca entender é como ela emerge através de contextos sociais e das histórias pessoais, segundo a definição subjetiva dos indivíduos.

Para DUBAR⁹ esta “definição de situação” na concepção da pessoa considerada, enquanto um ator social dá margem para a existência de dois eixos de identificação: o **eixo sincrônico** (construção no espaço - dimensão relacional) que passa ao mesmo tempo em um espaço específico, culturalmente marcado (escola, universidade) e o **eixo diacrônico** (construção no tempo - dimensão biográfica) que se relaciona a uma trajetória subjetiva e a história pessoal (história dos professores-colaboradores). Da articulação destes dois eixos emergem os modos pelos quais os indivíduos se definem, apontando para a articulação entre dois processos: um relacional e um biográfico.

O processo de “identidade relacional” pode ser entendido como a identidade atribuída ou a identidade para o outro, visando definir que indivíduo você é, tendo como condição as transações externas entre

indivíduos e instituições, definidas pelo autor como **socialização das atividades**; enquanto que o processo de “identidade biográfica”, relativo às ocorrências de transações internas ao indivíduo e aos atos de pertencimento, pode ser chamado de identidade reivindicada ou para si, denominado pelo autor como **socialização dos indivíduos**⁹.

No entanto, GOMES et al.¹⁴ chamam a atenção para um número reduzido de pesquisas a respeito do professor de Educação Física sob a ótica da identidade profissional. Em se tratando do professor-colaborador esse número se torna ainda menor³, nos levando a tentar compreender melhor esse processo identitário, uma vez que ele também perpassa os saberes que fundamentam a disciplina que ensinamos, assim como a própria identidade profissional. Sendo esses saberes de natureza social tem como fontes de origem o processo de escolarização e a própria formação universitária, o trabalho docente, enfim, os saberes profissionais (saberes docentes).

No âmbito destes saberes estão implícitos um habitus, compreendido por DUBAR⁹ (p. 66) como a evolução das “disposições adquiridas pelo corpo e pela alma”. O que para BOURDIEU¹⁵ significa dizer que o habitus, enquanto estrutura estruturada estruturante envolve valores, atitudes e comportamentos constituintes de uma formação e prática familiar, escolar, profissional, por estar imerso em uma estrutura estruturada que também se faz estruturante na sua constituição.

Os professores de escola que acompanham os estágios produzem um fazer docente que traz subjacente uma “cultura docente em ação”¹⁶ na forma de habitus¹⁷, “uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente”¹⁷. Da mesma forma observa-se que este habitus é constituído “ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas de representações que construímos sobre as coisas”¹⁸ (p. 16), constituindo uma cultura particular e uma cultura coletiva.

Assim, uma das formas de entendermos a cultura do professor-colaborador passa pela descoberta de quem ele é como pessoa e como profissional¹⁸. Nesta perspectiva interessa-nos compreender as interações que acontecem no ambiente escolar e que fazem parte da constituição de sua biografia pessoal e profissional.

Por cultura escolar entende-se o conjunto de experiências, valores, conhecimentos no qual os tempos, os espaços, os sujeitos, e as práticas escolares podem também fornecer subsídios para a

profissionalização dos graduandos¹⁹. Dessa forma, a escola “é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo”²⁰, bem como um local *suis generis* no qual a disciplina Educação Física escolar tem uma organização própria. Se a escola com a sua cultura pode fornecer subsídios para a profissionalização há necessidade de se valorizar a articulação entre a formação e o trabalho docente na instituição escolar e a reflexão que se faz sobre a prática profissional.

No entanto, não tem havido uma valorização sobre a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Estes “dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”²¹ (p.12-13). Em função dessa compreensão se coloca que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”²¹ (p. 13).

Para o autor, o triplo movimento sugerido por SCHON²² - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha um espaço especial no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, na dimensão de se produzir a vida do professor; mas também no quadro do desenvolvimento profissional, na perspectiva de se produzir a “sua” profissão no coletivo e no quadro do desenvolvimento organizacional, no sentido de se produzir a escola.

O conceito de “prático reflexivo” foi introduzido de forma pioneira e desenvolvido por SCHON²² para descrever e desenvolver a formação de juízos competentes e reflectidos em profissões como o ensino. Aqui, a “reflexão” significa “um pensamento que está ligado diretamente à prática”²³ (p. 215). De modo que a prática, no processo de formação inicial pode provocar “o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação”, próprio da atividade profissional, assim como as “capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”²⁴ (p. 111) em função de mobilizarem o conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Em função dos elementos apresentados, a reflexão sobre os mais variados aspectos relacionados aos estágios, como um local privilegiado para que ocorra a confluência entre a teoria e a prática, pode se constituir em um importante instrumento no âmbito

da formação⁴, na medida em que esta se faça a partir da resignificação das teorias em processo de interação com as práticas, pois é “na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional”²⁵ (p. 158).

Para INFANTE²⁵, os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre sua própria prática. Portanto, os estudos sobre professores-colaboradores e professores em formação inicial podem contribuir para desvelamento de interessantes aspectos relacionados à constituição de identidades e dos saberes que são mobilizados.

No estágio supervisionado - prática de ensino há o encontro da formação inicial e continuada, da realidade discursiva universitária com a realidade pragmática da escola na qual os professores que atuam como formadores têm um papel significativo nesse processo de mediação e socialização profissional. Portanto, essa troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando^{21,26} (p. 14).

Historicamente o estágio supervisionado pode ser compreendido na realidade brasileira, em função das perspectivas de formação de professores que podem prioriza-lo, ora como imitação de modelos, na qual o estágio curricular se reduz à observação dos professores em sala de aula, não sendo consideradas as transformações históricas e sociais e uma visão crítica desse processo; ora como instrumentação técnica em que o estágio preza pelo desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias para a implantação da ação docente, a burocracia dos estágios e uma carga horária fixada, que assim como a outra proposta não se leva em consideração as transformações históricas e sociais e a visão crítica desse processo¹³.

Por fim, o estágio supervisionado, a partir das críticas que foram anunciadas, pode ser visto também como uma área de estudo, na qual ele é compreendido “como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação inicial e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo “se constituir em atividade de pesquisa”, apontando sobre as possibilidades de configurações de estágios¹³ (p. 29). Dessa forma, ele é visto em uma “concepção que supera a dicotomia entre teoria e prática, pois o define como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”¹³ (p. 44).

Esta perspectiva de estágio encontra lugar nas discussões acadêmicas, assim como as outras, podendo assumir nas disciplinas de estágio supervisionado

- prática de ensino, nos cursos de licenciatura, diferentes configurações ou formatações. Porém, o que se torna fundamental frisar é se nesse processo de aprendizagem da profissão, a supervisão (orientação ou acompanhamento) será real e reflexiva, fazendo com que no final dessa socialização emergja uma identidade que tenha como pressuposto a docência.

Assim sendo, as reflexões e ações dos professores-colaboradores trazem consigo uma gama de saberes, concepções, crenças que pretendemos identificar, pois “para ultrapassarmos um praticismo desprofissionalizante, necessitamos investigar novas formas de unir as práticas profissionais a estudos teóricos e modos de investigação” o que poderia acarretar em novas práticas fundamentadas pela teoria²³ (p. 219.).

Na direção da prática reflexiva, há necessidade que ocorra a resignificação das crenças e práticas na formação dos professores de educação física escolar, sob a ótica dos professores-colaboradores e estagiários, para que as mesmas se tornem referência nos processos formativos. Desse modo, estudos envolvendo o cenário do estágio supervisionado tendo como foco a Universidade e Escola e seus atores, podem apontar caminhos para melhorias na formação, inserção profissional e atuação docente.

NÓVOA²⁶ chama a atenção para a importância da inserção dos jovens professores nas escolas como um aspecto fundamental sob a perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores dentro de uma cultura colaborativa, sendo acompanhado por ANDRÉ²⁷ (p. 176) na compreensão de que nós “queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade”, o que na visão da autora exige, por um lado, um trabalho “colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores da escola, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja entre grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação”. A autora assinala, ainda, que é fundamental não só dar “voz” ao professor, como também de “conhecer o fazer docente”, ir além, entendendo onde e como se dá a produção destes depoimentos e práticas.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador, os saberes mobilizados no estágio supervisionado e a socialização profissional no processo de supervisão pedagógica. Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, na qual os dados apresentados referem-se à socialização profissional da identidade e dos saberes no estágio supervisionado.

Método

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, estudo descritivo, pois este tem como objetivo descrever características de um determinado fenômeno²⁸. Para a coleta de dados foram utilizados como técnicas o questionário, a observação sistematizada e a entrevista semiestruturada.

Por se tratar de um estudo descritivo que busca a compreensão do fenômeno estudado de maneira aprofundada e sob novos olhares foi utilizado a observação em que o pesquisador tem um grau de conhecimento e interação com o ambiente observado; a entrevista com o objetivo de esclarecer e aprofundar informações além de encontrar fatos novos relevantes e o questionário como instrumento de mapeamento inicial e triangulação com os outros dados levantados.

Técnicas

Nas pesquisas em educação, VIANNA²⁹ (p. 12) assinala que para observar não basta somente ver, mas ao observador cabe “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. A observação como técnica de pesquisa possibilita a identificação de determinados tipos de comportamento e pontos a serem explorados, assim como propiciam o registro dos acontecimentos. Neste estudo optou-se pela observação sistematizada indo a campo para observar a recepção dos estudantes na escola, o acolhimento pelo professor-colaborador e a supervisão do estágio. Embora houvesse esta predisposição procurou-se também não ficar limitado a estas questões, mas procurando observar também o ambiente escolar como um todo no processo das interações humanas, pois os comportamentos apresentam sentidos,

significados que não se revelam de imediato, precisando ser desvelados³⁰.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como uma técnica que atende de forma mais eficiente aos objetivos desse estudo, considerando que era.

(...) o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível³¹ (p. 34).

Porém, as entrevistas foram realizadas com cinco dos seis professores colaboradores, sendo que um dos professores não se sentiu a vontade para conceder a entrevista em função do seu constrangimento, mas respondeu ao questionário e permitiu que fossem feitas as observações em suas aulas, assim como aprovou a sua utilização.

Com relação ao questionário, THIOLENT³² (p. 32) assinala que seja concebido em “um modelo de observação direta” ou de “questionamento”, ele contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma “tradução” das hipóteses de pesquisa ou da questão de estudo. Na estrutura do questionário, “a ordem das perguntas pode ser temática, ou em grupos correspondentes às hipóteses ou totalmente arbitrária”, tendo em vista “a superação do “efeito de contaminação” que consiste no condicionamento da resposta a uma pergunta em função das perguntas imediatamente anteriores”. A seguir apresentamos um quadro contendo os sujeitos, os locais e as técnicas de pesquisa (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Participantes, técnicas de pesquisa e escolas.

Categoria	Identificação		
	Professor-Colaborador	Técnicas de Pesquisa	Escola
Participante	S, E, I, J, L, M		
Questionário		Q	
Observação		O	
Entrevista		E	
Escola de Educação Infantil			E1, E4
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I			E2
Escola de Ensino Fundamental I			E3

Amostra

Os participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Física atuantes na educação pública, sendo denominados nesse estudo de professores-

colaboradores, dos quais quatro são estatutários (efetivos) e dois celetistas contratados por tempo determinado (QUADRO 2).

QUADRO 2 - Caracterização dos professores colaboradores.

Condição funcional	Tempo de formação, carreira docente, experiência e condição profissional						
	+ de 25 anos	+ de 20 anos	+ de 10 anos	- de 10 anos	- de 5 anos	3 anos	Situação funcional
Tempo de formação	3	1			2		
Início da carreira docente		3	1			2	
Experiência professor-colaborador		3		1			
Vínculo funcional: Estatutário (efetivo)		3	1				4
Vínculo funcional: CLT							2

Entre os seis participantes, três professores têm mais de 10 anos de experiência no magistério (S), (M) e (L), recebendo estagiários há mais de 10 anos; uma professora (I) tem menos de 10 anos de experiência no magistério, recebendo estagiários há oito anos e dois professores (J) e (E) tem menos de cinco anos de experiência com estágios, sendo que (E) recebeu estagiários pela segunda vez e (J) pela primeira vez.

Neste processo, PIERON¹² aponta que os professores em sua mestria profissional na educação básica podem estar enquadrados no âmbito do ensino, como: principiante (estudante e professor no 1º ano de exercício): age baseado em regras, algumas vezes sem, necessariamente, conhecer seu contexto, comportando-se de maneira racional, mas lhe faltando maleabilidade, pois a sua primeira tarefa consiste em ganhar experiência; principiante avançado (professor no 2º e 3º ano de exercício): reconhece algumas similaridades nas situações, momento que as registra em sua memória alguns episódios e tenta relacioná-los com a sua experiência atual, começando a desenvolver certo conhecimento estratégico e o que deve ou não fazer; professor competente (3º ou 4º ano de ensino de exercício): escolhe conscientemente o que é necessário fazer; professor eficaz (por volta dos cinco anos ou mais de exercício): construiu um largo repertório de experiências, ensina de maneira fluida, podendo realizar atos pedagógicos sem pensar neles, tendo um sentido mais global do que se produz ou não na sala de aula e professor “expert” (somente alguns

atingem este patamar no exercício profissional): ele ensina intuitivamente com um sentido global da situação e age com fluidez quase inconsciente até que um problema específico aconteça exigindo que utilize seu pensamento analítico.

Embora esta tipologia seja para a educação básica, ela pode auxiliar em uma transposição para o professor-colaborador que trabalha com o estágio na aprendizagem da supervisão no exercício dessa função. Neste processo, os professores-colaboradores (S), (M), (L) e (I) podem oscilar de professor competente a professor “expert”, enquanto que (E) e (J) são enquadrados como professores principiantes. Por professor “expert” neste estudo vamos estar entendendo aquele professor-colaborador que não só o acolhe o estagiário, como também o acompanha nas aulas e o orienta no conselho pedagógico.

Procedimentos

Inicialmente, a proposta de pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade em que a pesquisa foi desenvolvida - Decisão CEP N° 031/2013 – Protocolo n° 7530 - Data de Registro CEP 15/10/2012 - cabendo informar que todos os participantes obtiveram as informações necessárias para a participação na pesquisa e autorizaram a utilização dos dados mediante a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na parte operacional, os trabalhos de campo

foram realizados em quatro escolas de Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo duas de Educação Infantil, uma de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e uma de Ensino Fundamental I.

Os questionários foram construídos com base em um roteiro de observação da prática de ensino em sala de aula utilizado por professores de Estágio Supervisionado - Prática de Ensino de uma Universidade Pública Paulista que supervisionavam os estágios. Este instrumento deu origem a um primeiro mapeamento de dados. Em seguida,

as observações foram realizadas de setembro a dezembro de 2013. Ocorreram em 18 períodos de três horas. Foram destinados três períodos de três horas de observação para cada um dos seis professores-colaboradores. No aprofundamento do questionário e das observações foram realizadas entrevistas que seguiram um roteiro inicial que contou com 14 questões, que tratavam indiretamente de saberes, identidade profissional, professor-colaborador, estágio supervisionado, parceria entre Escola e Universidade. Ao todo o trabalho de campo teve a duração de 12 meses.

Resultados

Os resultados encontrados foram organizados em três eixos: a socialização profissional no estágio supervisionado; a aprendizagem da supervisão de estágio na socialização profissional e o habitus de supervisor de estágio do professor-colaborador.

A socialização profissional no estágio supervisionado

Este eixo temático envolveu o processo de socialização no estágio dando destaque para a acolhida do estagiário na escola como um futuro membro dessa comunidade. Acolher o estagiário na escola é diferente de apenas recebe-lo ou trata-lo como um auxiliar do professor de classe. Ela envolve um comprometimento com o estágio supervisionado dando para a escola uma certa responsabilidade e apontando para um primeiro degrau na escada da profissionalização do ensino. Esta acolhida envolve a entrada na escola, no universo do trabalho docente, o contato com a equipe pedagógica, a orientação do professor-colaborador e a supervisão tanto do professor-colaborador quanto do professor supervisor da Universidade. Assim, o foco das descrições recairá em mostrar como ocorre esse processo de socialização.

A entrada na escola, na condição de estagiário, provoca a imersão em um local conhecido, mas que a partir desse novo momento assume uma nova configuração e proposta: não mais como alunos, mas como professores e não mais como professores de Educação Física escolar, mas como professores-colaboradores em uma difícil transição de “habitus”³³. De modo que esta nova socialização tem exigências próprias, pois

A socialização secundária exige a aquisição

de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária¹⁰ (p. 179).

Nesta experiência de prática profissional, os desafios emergem na socialização da identidade de professor por parte da Escola e da Universidade; na assunção da identidade de professor-colaborador e da identidade de um professor universitário supervisor, uma vez que se pressupõe que estas pessoas passaram pela aquisição do conhecimento de funções específicas¹⁰ ligadas ao trabalho docente e supervisão pedagógica. De modo que ao professor-colaborador e professor supervisor competem assumirem a identidade de professores formadores (identidade institucional) com cada um falando de um lugar diferente, mas complementares ou interdependentes.

Nas quatro escolas em que as observações foram realizadas pode-se registrar que os estagiários foram sempre muito bem recebidos. Não houve nenhum tipo de situação negativa enfrentadas pelos estudantes quanto a entrada na escola devido ao longo tempo de trabalho de parceria entre Universidade e Escola, assim como de visitas periódicas e constantes do professor supervisor nas escolas.

Nas escolas observadas foi possível registrar, em particular, na escola E1 que sempre que o professor supervisor de estágios comparecia a escola, ele dava

orientações tanto para os estagiários como, em muitos casos, para os próprios professores-colaboradores e a escola na discussão de determinadas assuntos e situações, momento em que se tirava proveito de seu conhecimento e experiência. Esta situação não é comum no campo do estágio supervisionado, mas por ser uma cidade de 200 mil habitantes em que a rede municipal está articulada com a Universidade, este diálogo transcorria sem maiores problemas devido a uma política de formação docente não oficial que foi instituída ao longo dos anos por alguns professores supervisores de estágio com a aderência e participação ativa de algumas escolas e professores-colaboradores. Embora seja um processo construído na camaradagem e afetividade³ ele tem se sustentado na ausência de protocolos profissionais que vão além do contrato de estágio².

Assim, o acolhimento por parte de outros professores, funcionários e gestores transcorria de maneira positiva. Podemos dizer, ainda, que na escola de educação infantil E1, as relações entre os envolvidos no estágio eram significativas em função de ser uma das parcerias que mais se aproxima de uma relação profissional na qual o diálogo era frequente para a resolução de eventuais problemas. Este estágio com o grupo de estagiários envolveu em determinados horários dessa orientação com o professor-colaborador SoE1 o conselho pedagógico, momento em que o professor falava sobre o estágio desenvolvido, entre outros assuntos como poderá ser verificado mais à frente.

Nesta escola, as manifestações de apreço eram comuns entre todos os envolvidos no estágio, tendo sido observado isso nos momentos em que um dos supervisores da universidade conversava com o professor-colaborador, bem como com a direção ou a coordenação pedagógica, ajudando a compor um quadro positivo para o desenvolvimento dos trabalhos. Observamos em diferentes momentos, com a presença das estagiárias no ambiente escolar, que havia urbanidade e reciprocidade nas relações. Os estagiários eram pontuais e assumiam as suas responsabilidades com suas aulas, preparando-as e diversificando-as.

O Professor-Colaborador SoE1 aprovou os trabalhos desenvolvidos pelas estagiárias que se manifestaram nos agradecimentos pelas aulas, pois sempre conversava com as estagiárias procurando passar sua experiência do ensino infantil. Em alguns momentos, não havendo situações formais, as suas orientações focavam questionamentos dentro de um processo de reflexão sobre determinado assunto da carreira docente ou um momento de análise

das práticas, ressaltando as conquistas e os aspectos positivos advindos da experiência.

No entanto, SoE1 não deixa de apontar a necessidade de uma aproximação cada vez maior da escola com a universidade e conseqüentemente de seus profissionais em benefício de todos.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos nas aulas do Professor-Colaborador EoE1, escola E1, os estágios também foram positivos. Há demonstração de respeito por parte dos professores-colaboradores em relação aos estagiários, fazendo com que os estágios nesta unidade escolar sejam valorizados.

Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamenta I, o Professor-Colaborador JoE3 adota mais uma postura de orientador no sentido de apoiar e orientar uma formação que forneça uma bagagem de experiências aos estagiários. Neste processo reflexivo de mão dupla prático-teórico e teórico-prático se refletem também traços da personalidade do Professor-Colaborador em função das crenças que cada um carrega dentro de si. Existe um respeito grande por parte da escola em relação aos estágios desenvolvidos com seriedade nessa unidade, assim como em relação a universidade local que seguem esses trâmites.

Na Escola de Educação Infantil E4, professor-colaborador MoE4, os estágios transcorreram também sem problemas. MoE4 é muito receptiva no acolhimento dos estagiários assim como a escola. Nas observações feitas na escola, a postura do professor-colaborador sempre foi acolhedora aos estudantes estagiários, demonstrando durante as aulas colaboração, presença, apoio e atenção.

Nas observações foi possível perceber que o professor valoriza e apoia também em todos os momentos o estágio na escola, colocando que é um local adequado para se aprender com a prática. Na relação com a estagiária existem situações que denotam apreço pela presença e em relação à Universidade demonstra que tem interesse em sua formação continuada e no que a Universidade oferece. As relações com os estagiários, segundo MoE4 sempre foram muito boas, tendo um período longo de colaboração na área, pois tem 25 anos nesta unidade de educação infantil e sempre recebeu estagiários. Reconhece a importância das situações de estágio e coloca que a impressão que fica é que os estudantes estão praticamente “prontos” para o trabalho docente, avaliando como muito boa às aulas desenvolvidas pelos jovens.

Na Escola de Ensino Fundamental I, E3, professoras-colaboradoras JoE3 e LoE3, dão as boas-vindas a todos, disponibilizando todo suporte

necessário desta unidade escolar. O corpo profissional valoriza e entende a importância do estágio na escola. No entanto, com uma das classes de JoE3, ela revela dificuldades que enfrenta em relação às questões de disciplina que envolve aspectos socioculturais. Apesar desse obstáculo, existe liberdade e apoio às decisões tomadas pelas estagiárias em todos os momentos da aula. Para esta professora-colaboradora foi a primeira oportunidade de receber estagiários. Ela valoriza muito o estágio e os estagiários, tendo a compreensão da atividade enquanto descoberta de possibilidades da prática e de reflexão de sua prática. Já LoE2 desenvolve seu trabalho nesta unidade escolar, tendo autonomia e reconhecimento dentro da instituição. Em sua opinião, os estagiários estabelecem boas relações e compreendem o momento que vivem procurando aproveitar ao máximo a troca de experiências vivenciadas. No entanto, este professor-colaborador demonstrou-se reticente em relação à Universidade em função de, no passado, um grupo de estudantes terem ido até ela para que concedesse uma entrevista em uma pesquisa que estavam realizando. Tal situação levou este professor a tecer algumas críticas à Universidade e assumir a postura de não conceder a entrevista para esta pesquisa. Embora fosse uma situação diferente, este professor demonstrou a sua insatisfação em relação a uma situação sua generis, mas que concordava com a utilização da observação e das respostas dadas ao questionário.

Cabe colocar que esse fato não é novo, pois há ocasiões em que o grupo de estágio paga por erros que não estão vinculados a eles, gerando mal estar para os professores supervisores de estágio que precisam sempre dar explicações, mostrando os objetivos e a postura do grupo de estágios ao qual pertencem. Da mesma forma, cabe explicitar para os professores-colaboradores que as pesquisas individuais (TCC) desenvolvidas pelos estagiários não dizem respeito ao estágio propriamente dito e que os professores supervisores não aceitam este tipo de instrumentalização do estágio quer nas pesquisas que eles orientam individualmente, quer nas pesquisas orientadas por seus colegas de Universidade. Neste sentido, se compreende por que os professores-supervisores de estágio gastam muito tempo dando atenção aos diretores, à coordenação pedagógica e ao professor-colaborador durante os estágios, visando dirimir qualquer tipo de compreensão errônea.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental, professor IoE2, ficou claro que as relações entre professor-colaborador e as estagiárias são muito positivas, havendo consideração e respeito

mútuo. As professoras em formação têm muitas qualidades, habilidades e competências que foram observadas e ressaltadas pela colaboradora. Apesar de serem autônomas e confiantes, as estagiárias sempre se reportam à colaboradora e pedem opiniões, quando não orientações. Porém, houve uma aula que no final dela os alunos desorganizaram as atividades das estagiárias, criando um impasse no qual o professor-colaborador sugeriu às estagiárias que cedessem ao que as crianças estavam solicitando. Entretanto, as estudantes resolveram conversar com os alunos. Tal postura foi apoiada e respeitada pela colaboradora. A atitude demonstra maturidade tanto da colaboradora que respeita e não interveio de maneira a desautorizar ou confrontar-se com as estudantes, assim como as estudantes tiveram a autonomia e segurança de não cederem aos pedidos das crianças sob a forma de chantagem. Portanto, o espaço do estágio acaba se constituindo como um campo de interlocução e um processo de parceria intergeracional.

Não foi identificado nenhuma manifestação de desestímulo em relação à iniciação à carreira docente, mas sim a aderência em trabalhar com as crianças e também o apreço sobre a relação que desenvolve com o supervisor de estágio da universidade, enquanto uma via de mão dupla. A relação entre o professor universitário e os professores colaboradores é algo que vem sendo construído ao longo de anos, de modo que ela está alicerçada na aproximação e atitudes desenvolvidas que indicam uma valorização docente.

Embora o professor supervisor de estágio não seja o personagem a ser estudado nesta pesquisa, ele apareceu em diferentes comentários. Foi recorrente a manifestação positiva quanto aos professores supervisores da universidade tanto pelas posturas de professores como por desejarem que estes pudessem dispor de mais tempo nas escolas. Percebe-se que tanto os estagiários como o professor-colaborador aguardam a sua visita para saberem se está tudo certo, tirar dúvidas, comentar casos, trocar ideias, pedir sugestões.

Os professores-supervisores procuram manter com muita atenção e cuidado as relações com as escolas. Há grande cautela para não se cometer ingerências no trabalho do professor-colaborador, pois as relações desse processo se dão mais pela camaradagem do que pela profissionalidade, havendo necessidade desse quadro evoluir em termos de profissionalização do ensino.

De modo que as situações vivenciadas na prática de ensino dos estágios curriculares suscitaram saberes ligados ao exercício da profissão uma vez

que concorrem para a formação “todos os elementos constituintes do processo de formação inicial, conjunto com as vivências docentes extracurriculares e com as experiências de vida”³⁴ (p. 11), pois o processo de socialização profissional ocorre com a aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo própria de uma determinada cultura ocupacional e que dá ao agente em socialização o sentido do jogo⁸.

Assim, os trabalhos de observação nos estágios curriculares supervisionados possibilitaram um olhar direcionado a alguns pontos de interesse, tendo como perspectiva a flexibilidade e abrangência na captação dos eventos. Os professores-colaboradores têm perfis particulares de formação e atuação, e dentro desta diversidade destacamos características comuns, tais como o acolhimento aos estagiários; não há indiferença com relação à presença dos estagiários, podendo ser encontradas manifestações de polidez, carinho ou satisfação e urbanidade no trato com os futuros professores. Porém, as intervenções e auxílios, por parte dos professores-colaboradores, não apresentaram uma regularidade devido ao ciclo de vida de cada professor, pois aqueles que tinham incorporado maior experiência no trato com os estagiários e tido maiores orientações do professor supervisor da Universidade apresentavam uma experiência vicária significativa, enquanto que outros ainda estavam aprendendo este papel, demonstrando maior insegurança e dúvidas. Todavia, apesar desse descompasso, na maioria das vezes, de acordo com as situações vivenciadas e pautadas sob a perspectiva de uma cultura da prática, se evidenciou uma boa relação de parceria.

Assim, as conversas, crenças e orientações são indícios de que o colaborador tem um perfil que se aproxima da ideia de um “formador”³⁵, algo próximo de um mentor ou tutor, ou seja, um profissional experiente que colabora na formação de novos profissionais dentro de sua área de atuação, desenvolvendo a supervisão do ensino em seu local de trabalho.

A aprendizagem da supervisão de estágio na socialização profissional

A partir da ideia de que a formação de professores não é construída apenas com o acúmulo de conhecimentos da formação inicial, mas que parte significativa da formação acontece no contexto da prática profissional³⁶ (p. 69), procuramos visualizar as práticas de ensino de modo a compreender a rotina de supervisão do professor-colaborador durante o

desenrolar das aulas de Educação Física na escola.

Neste sentido foi levado em consideração o esquema adotado pelo professor-colaborador em sua aprendizagem da supervisão refletido nos seguintes elementos julgados importantes: nas medidas de segurança e gestão do ensino (a ida até a sala de aula, o deslocamento da sala de aula até o lugar da aula de Movimento ou Educação Física escolar; o início da aula, o desenvolvimento da aula, a parte final e a entrega dos alunos na sala de aula); o esquema de aula; as estratégias de ensino; a postura (não pegar as crianças no colo; ficar abraçando-as e a ida ao banheiro) e a vestimenta. Portanto, esta aprendizagem da supervisão incorpora aspectos da cultura escolar (procedimentos pedagógicos, procedimentos de gestão e procedimentos de ensino) e do trabalho docente no exercício de uma profissionalidade^{16, 37}.

Neste dimensionamento, os próximos parágrafos estarão tratando do início da aula; do desenvolvimento da aula e do término da aula, visando captar como este professor-colaborador reorganizou os seus esquemas no desenvolvimento da supervisão, o que, necessariamente, traz subjacente a ele um processo de aprendizagem de uma função.

As aulas observadas nas escolas E1 e E4 seguem um esquema de organização que compreende a parte inicial da aula com atividades de baixa intensidade motora que vão aumentando gradativamente. Na escola E1 de Educação Infantil, no início de uma das aulas do professor colaborador SoE1, a estagiária regente colocou os alunos em um círculo e explicou a brincadeira que foi uma cantiga de roda que envolvia movimentos sob os olhares atentos desse docente. Em outra aula, mas agora na piscina, sob a supervisão do professor-colaborador EoE1, os alunos vieram da sala de aula em trajes de banho e com bóias de braço. A estagiária iniciou as atividades na piscina com a adaptação ao meio líquido num viés recreacional. Nesta aula a preparação seguiu os padrões acordados com o grupo gestor em HTPC(s), tendo como objetivos padronizar e se resguardar de risco vinculados as crianças. O aspecto de adaptação ao meio líquido e dos cuidados com as atividades de piscina foram efetivados. O aspecto lúdico ficou evidenciado, havendo a participação de todos. Nesta aula, o professor-colaborador auxiliava no cuidado com uma ou outra criança.

Na escola de Ensino Fundamental I E3, professor-colaborador JoE3, observamos os estagiários iniciarem a aula para a turma do terceiro ano de ensino fundamental envolvendo a prática do futebol. Esta aula foi organizada e discutida em

aulas anteriores, considerando se para este momento a melhor forma era a separação de meninos e meninas. As decisões sobre a aula foram tomadas pelo professor-colaborador, pois havia um “combinado” com os alunos em que uma aula do mês eles poderiam escolher o tema da aula. Assim, a discussão da divisão dos grupos contou com o apoio e a reflexão do grupo a partir de questionamentos das estagiárias no que se refere à participação e equilíbrio de “habilidades” para que o jogo fosse atrativo e motivacional. A adesão foi praticamente total, sendo que apenas um aluno preferiu arremessar uma bola de basquete ao cesto não interferindo nas atividades dos outros sob a atenção do professor-colaborador. As estagiárias desenvolveram seus trabalhos sem problemas.

Na escola de Ensino Fundamental I, E3, professor-colaborador JoE3, as decisões sobre o desenvolvimento da aula foram tomadas pelas estagiárias a partir das possibilidades de ocupação dos espaços acordados anteriormente. O esquema adotado foi a estratégia da demonstração, sendo organizados no espaço em ordem de filas para que todos pudessem fazer as atividades vinculadas ao atletismo, tendo como tema o desenvolvimento motor, mas como atividade o salto em distância, que foi proposto com delimitação de espaço a ser transposto, tendo-se o cuidado sempre do reagrupamento dos alunos para que a segurança e a observação do desenvolvimento da atividade fossem acompanhadas integralmente.

Na escola de Ensino Fundamental I, E3, houve o desenvolvimento da proposta de ginástica presente no plano de ensino e de aula, colocada em prática através de figuras impressas em folhas de papel enquanto modelos que pudessem ser escolhidos por agrupamentos de alunos. Este trabalho foi desenvolvido junto ao professor-colaborador JoE3. O desafio consistia em fazer o mesmo exercício em grupo que envolvia o equilíbrio estático. O conteúdo abordado foi iniciação à ginástica acrobática com figuras em formação de construção em apoios tipo pirâmide, entre outras; ginástica acrobática e suas possibilidades na iniciação em um trabalho com alunos do ensino fundamental I. Nesta escola, E3, em outra aula observada junto ao Professor-Colaborador LoE3 apresentou-se a proposta de montagem de um circuito de ginástica para o desenvolvimento motor e a exploração da consciência corporal. As decisões foram tomadas pelas estagiárias e a aula se desenvolveu com três estudantes em um ponto do circuito, ajudando os alunos nos exercícios. A professora-colaboradora participou das atividades posicionando-se em uma das estações para ajudar

os alunos nas atividades. Os conteúdos abordados foram dentro de um circuito de ginástica acrobática adaptada, envolvendo o desenvolvimento motor e a consciência corporal.

Na Escola de Educação Infantil E4, Professor-Colaborador MoE4, os estagiários, na parte principal da aula, adotaram como esquema a formação de grupos para trabalharem com o oferecimento de bambolês para a avaliação motora do saltar em ritmo: “iniciação do pular corda”. A parte principal da aula foi a avaliação do desenvolvimento motor. Foi solicitado aos alunos que executassem alguns movimentos com materiais (bambolê) e houve a observação do desempenho desta proposição. O objetivo principal desta aula foi observar o desenvolvimento motor dos alunos para elaborar estratégias de desenvolvimento motor à partir destas observações, nas próximas aulas. Nesta etapa, os saberes da formação inicial requeridos pelas estudantes foram “pesquisa em biblioteca e bases de dados” para formulação de um instrumento de avaliação que auxiliasse no entendimento melhor das situações vivenciadas.

Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, E2, professor-colaborador IoE2, as decisões foram tomadas pelas estagiárias a partir das possibilidades de ocupação dos espaços acordados anteriormente. O esquema de ensino (estratégia) adotado foi o de demonstração. Os alunos foram organizados no espaço em ordem de filas para que todos participassem das atividades. As orientações foram no sentido de observações por parte do professor-colaborador sobre a delimitação de espaços e constante reagrupamento dos alunos para que a segurança e a observação do desenvolvimento da atividade fossem acompanhadas integralmente.

Nesta escola E1, professor-colaborador EoE1, a parte final de uma aula foi composta de atividades de equilíbrio em cima de uma corda, com as decisões tomadas pela estudante estagiária. Em alguns momentos a regente retomava um conteúdo, visando à fixação de movimentos e habilidades descobertas ou desenvolvidas em momentos anteriores. Porém, nessa aula houve um problema disciplinar de agressão entre um aluno e uma aluna. Este evento foi observado pelo professor-colaborador que solicitou a saída do aluno da atividade, situação que teve muita resistência por parte do aluno. Como a situação não se resolvia comunicou a estagiária sobre o fato e solicitou a presença da coordenadora pedagógica que, com muita paciência e argumentação, solicitou que a criança deixasse a atividade e refletisse sobre sua atitude. O convencimento se deu a muito custo

já que o aluno era muito resistente a conselhos ou posturas de correção disciplinar. Este aluno em outra aula já tinha atingido o rosto da estagiária com o zíper de sua blusa, tendo sido suspenso da aula. Após o incidente a aula prosseguiu explorando como conteúdos: consciência corporal, equilíbrio, desenvolvimento motor.

Na escola de Ensino Fundamental I, E3, professor-colaborador JoE3, trabalhou-se com o desenvolvimento do conteúdo futebol estendendo-se até os minutos finais da aula com a participação de todos. O encerramento aconteceu por conta da organização do tempo que foi alertado pela professora-colaboradora, transcorrendo sem problemas. Por sua vez, na Escola de Educação Infantil E1, Professor-Colaborador SoE1, no dia em que as aulas se desenvolveram na piscina, por conta do horário de saída das crianças da escola, as atividades foram encerradas no mínimo 10 minutos antes do sinal, tendo o professor-colaborador alertado para este tempo. As crianças têm que recolocar os uniformes e por conta disso o retorno à sala de aula e as trocas de roupas de todo o grupo demanda tempo.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Professor-Colaborador IoE2, as atividades foram bem até o início da parte final, quando nos últimos 15 minutos as crianças começaram a se dispersar. Houve o pedido de troca de atividade por parte das crianças para a atividade recreativa “pato ou ganso”. As estudantes não permitiram a troca e resolveram fazer uma roda de conversas e discutir o motivo para a não adesão ao conteúdo proposto. As crianças da educação infantil, que tem em torno de quatro a cinco anos não souberam se expressar com clareza. No entanto resistiram em continuar a atividade proposta pelas estudantes. A decisão foi de terminar a aula com conversas que poderiam resolver a questão.

Na observação feita na escola de Ensino Fundamental I, E3, Professor-Colaborador LoE3, a parte final da aula ficou sob a responsabilidade da estudante regente, tendo sido desenvolvido exercícios de alongamentos. Nesta escola, também foi observada a realização de uma prova de testes de múltipla escolha sob a responsabilidade da estudante regente em acordo com as demais integrantes do grupo. Na correção das questões trabalhou-se através de perguntas e respostas a fixação do conceito correto do assunto abordado.

Essas observações permitiram identificar os procedimentos utilizados pelos professores-colaboradores junto aos estagiários inseridos no

contexto de prática de ensino, revelando os processos (mútuos) de socialização profissional. Os processos de socialização permitem trocas de saberes ligados ao desenvolvimento das atividades docentes, que estão imbricadas na estrutura escolar implicando em regras, hierarquias, procedimentos, uma cultura própria e situada. É em meio a esse cenário que o professor colaborador desenvolve ações junto aos estagiários dando indícios de um formador, uma vez que os orienta em relação ao desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, considerando a docência como a base da identidade do professor⁷, o professor-colaborador assume a perspectiva de formador na aprendizagem da docência dos estagiários; desenvolvendo a sua identidade em uma perspectiva institucional³⁸, mas também relacional (socialização das atividades) e biográfica (socialização dos indivíduos)⁹.

GAUTHIER et al.³⁹ afirma que o professor em situação de aula mobilizará uma espécie de reservatório no qual se encontram as suas ferramentas e instrumentos identificados por eles como saberes. Portanto, mobilizará os saberes da tradição pedagógica vinculado às rotinas escolares; acionará os saberes disciplinares específicos da área que trabalha vinculados a cultura corporal de movimento; utilizará dos saberes curriculares na escolha dos objetivos, conteúdos, estratégias e na avaliação do programa desenvolvido; levará em consideração os saberes das ciências da educação no que diz respeito aos fundamentos da aula e utilizará dos saberes experienciais para efetivar os procedimentos de ensino. De modo que encontramos a “prática pedagógica como local de formação e de produção dos saberes” com os quais “os docentes mobilizam nas suas práticas profissionais”⁴⁰ (p. 164).

O habitus de supervisor de estágio do professor-colaborador

TARDIF e RAYMOND⁴¹ apontam que a inserção na carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. Neste sentido as orientações encontradas para a regência das aulas podem significar um importante instrumento de preparação para a prática profissional. A partir do momento que a aula fica sob a responsabilidade do estagiário regente, em relação às atividades a serem desenvolvidas, o professor-colaborador coloca-se tanto na posição de alguém que apenas observa como também assume a disposição

de auxiliar ou intervir no desenvolvimento da aula e no desempenho dos estagiários¹⁷.

Normalmente os estagiários pedem orientações a respeito da rotina da escola, do calendário da escola, de possibilidades de atividades em espaços que são divididos com outros professores e salas. Neste processo se leva em consideração o horário que os estagiários chegam para a aula; se há preparação ou não dos materiais da aula; se houve necessidade de se trazer material extra; se avisam que vão faltar antecipadamente etc. As intervenções por parte dos professores-colaboradores durante os estágios, em linhas gerais, ocorrem do seguinte modo:

“Quando ela está fazendo o estágio, eu adoto deixar o estagiário livre para lecionar o que ele planejou, mas também auxílio. Se está bem planejada... está tudo bem... estou tranquilo... eu acho que deixo seguir” (EeE1)

“Não intervenho porque muitas vezes não dá tempo da gente para trocar essas ideias, não é? então você tem que esperar um pouco para fazer estes comentários.” (IeE2).

Os professores-colaboradores JeE3 e MeE4 observam que as situações devem se aproximar das situações reais onde o professor precisa posicionar-se diante das ocorrências. A presença e observação são ressaltadas como importantes neste momento e a intervenção é colocada apenas em situações muito relevantes.

“Eu não intervenho muito porque se eles estão dando aulas para tentar ser professor, eu acredito que a aula é deles, então eu mais olho para ver se está correndo tudo certo do que intervenho. Eu acho que tenho que estar ali com eles, para estar assistindo a aula, eu mais olho do que intervenho, eu mesma quase não entro na aula, não interfiro porque acredito que o meu papel olhando é relevante.” (JeE3).

“Acho bom eles estarem livres, aí você está olhando, se tem alguma coisa que precisa de uma intervenção daí você faz, mas eles já me entregaram o plano de aulas, já está tudo certinho, você está com o plano na mão e você está vendo que o negócio está correndo de acordo com o que eles te entregaram, então acho que daí você não precisa fazer a intervenção na hora que não precisa você não precisa intervir, você deixa eles livres, se precisar de alguma coisa você orienta.” (MeE4).

SeE1 observa, ainda, que o conhecimento das turmas de alunos ou salas e os grupos de estagiários que estão ministrando as aulas são fatores ponderáveis para a intervenção ou não. Assim como os outros

professores-colaboradores, adotam, geralmente, uma postura minimizando as intervenções.

“Eu mais observo, se eu começar a interagir muito, eu atrapalho. É assim, poucas vezes eu entro, quero ver como é que eles vão lidar com aquela situação problema. Se houver uma situação problema, eu deixo a coisa ir, até onde eu vejo que é possível. Eu conheço a turma, deixo até onde elas podem ir e às vezes você precisa fazer alguma coisa, ou então eu observo e vejo, mas depende do grupo.” (SeE1).

Os professores-colaboradores auxiliam em relação ao aspecto disciplinar ou no nível efetivo de comportamento e controle que são recorrentes, conforme assinalaram nos depoimentos abaixo.

“Acho que é na hora que ela perde um pouco o controle, quando os alunos dispersam, daí você vê que tá tumultuada, você vai lá chama, e diz olha a professora está chamando, ela sempre chama você não ouviu que a professora tá chamando a atenção para a aula.” (EeE1).

“É quando eu percebo que está saindo do controle, que elas não estão conseguindo controlar não é, porque tem alguns alunos que realmente dão muito trabalho, e se elas não conseguiram naquele momento intervir não é então eu saio da minha posição e vou até lá e faço o que deve ser feito, são nestes momentos.” (IeE2).

“Eu não sou uma pessoa que fico entrando no meio da aula por qualquer coisa. Por exemplo, quando a professora (estagiária) chegou a perder o controle da classe ou quando ela estava demorando para dar matéria, passando objetivos da aula e algumas pessoas (alunos) estavam conversando no canto ela parava de falar, ficava esperando o silêncio. Neste momento eu tentava orientá-la: é melhor você continuar, o tempo está passando... Assim, tentado interagir de uma maneira para orientá-la, não interferir para atrapalhar e sim para tentar orientar.” (JeE3).

“Geralmente quando a criança não dá muita atenção ao professor, ou seja, ao estagiário, ou está tendo alguma briga, porque acontece uma briga entre as crianças, daí eu vejo que eu preciso mesmo que eles não estão dando conta, vamos falar assim, aí a gente faz a intervenção. Acho que é o momento, é a experiência.” (MeE4).

SeE1 observou que as intervenções disciplinares são normalmente urgentes e que ela acaba por adotar esta postura de auxílio nos momentos oportunos. Entretanto, questões relacionadas ao conteúdo só são abordadas em momentos que ela julga oportunos,

preferencialmente, após o desenvolvimento das aulas.

“Olha você veio fazer algumas observações de um grupo muito bom, mas já houve situações em que eu precisei entrar. A maioria das vezes é assim, por causa do comportamento, da disciplina. Eu não posso entrar a respeito da atividade que ela está desenvolvendo, isso eu não faço, eu posso fazer depois. Já cheguei a orientar... olha vamos mudar um pouco aqui, isso... assim vai funcionar melhor, e também assim, sugestões, olha eu sugiro.... vocês viram aquilo... sabe porque não deu certo... é dessa forma, sugestões. Eu não tenho uma receita, assim como um método entendeu, eu observo e, como eu falei no começo, tudo depende, tem situações na aula propriamente dita. Tem situações que durante a aula não dá para falar é assim ou de outra forma. Você tem que estar presente e observando.” (SeE1).

A vista do exposto o que se observa é que as intervenções nas aulas durante as práticas de ensino estão relacionadas, ao que tudo indica, às dificuldades dos estagiários no desenvolvimento das aulas. Por serem pontuais, as intervenções acabam tendo menor destaque nos depoimentos. Mas se constata que os perfis dos professores-colaboradores são variados, apresentando

algumas similaridades com as intervenções pontuais. Estas intervenções não apresentam um padrão único, pois ocorrem de acordo com as necessidades apresentadas, mas apresentam uma rotina muito próxima de supervisão.

Assim, o habitus do professor-colaborador, objetivado nas práticas de ensino, foi compartilhado com os futuros professores, pois as “ações objetivadas são fruto da exteriorização de disposições mentais que são socialmente constituídas ao longo de nossas vidas” no qual ocorre a interiorização e exteriorização de modo a revelar os “modos de ser e estar no mundo”⁴² (p. 2).

De forma que estes processos de socialização promoveram a incorporação de um habitus¹⁵ que tende a orientar as ações na medida em que é produto das relações sociais. Mas como “presença activa e sintética de todo o passado que o produziu, o habitus é a estrutura geradora das práticas”⁹ (p. 66) nos processos de socialização ocorridos ao longo da vida, marcando os indivíduos, pois o conceito de habitus está pautado na história passada, ao mesmo tempo em que orienta para uma ação presente¹⁷.

Discussão

Esta pesquisa retratou o professor de educação básica que colabora na formação de novos professores e tem o seu papel descrito superficialmente na legislação (como o professor experiente), considerando que o trabalho colaborativo vai além dos normativos por envolver a mobilização de saberes profissionais em um fazer pedagógico que contempla uma cultura docente em ação¹⁶ na forma de um habitus originado e sustentado pelos processos de socialização profissional⁹.

A partir do objetivo proposto no qual a perspectiva era compreender os elementos que constituíam a socialização profissional do professor-colaborador e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado na formação de um habitus (identidade profissional), o estudo deu evidências de que há um capital cultural que corrobora para isso no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O capital cultural está associado à questão da assimilação e inculcação de conhecimentos e informações ao longo de uma trajetória de vida, podendo se tornar parte constituinte da pessoa na forma do estado incorporado (disposições duráveis do organismo que o incorpora), estado objetivado (aquisições de bens culturais) e estado institucionalizado

(diploma; certificação; conversabilidade entre capital cultural e capital econômico)¹⁵.

Assinalou-se para ideia do estado objetivado, de um lado, na dimensão de que ser professor-colaborador pode dar um grau de distinção ao docente no sentido da experiência e da cultura profissional na aquisição de uma expertise e trocas simbólicas com a Universidade. Por outro lado, o estado institucionalizado pode ser favorecido em relação ao professor-colaborador na medida em que esta função o aproxima da Universidade, podendo lhe dar maiores oportunidades em cursos de desenvolvimento profissional e ascensão na carreira docente ou até mesmo na entrada da carreira acadêmica.

Com relação aos saberes profissionais (saberes docentes) mobilizados pelos professores-colaboradores se pode observar que provem de diferentes fontes e lugares, como a família, a escola, a universidade¹⁶, podendo se incluir, ainda, outros espaços como as academias de dança ou ginástica, mas que ao chegar na escola são organizados também na forma de uma amalgama mais ou menos coerente para o fim a que se destina. De modo que estes saberes, na cultura docente em ação, não apresentam uma unidade teórica, mas

uma coerência prática porque o professor na escola está imbuído de atingir diferentes objetivos educacionais¹⁶. Na supervisão de estágio não é diferente porque habita também em suas orientações o agir na urgência, decidir na incerteza⁴³, ao mesmo tempo em que apresenta uma lógica socioprofissional proveniente de sua expertise.

Neste contexto saberes profissionais mobilizados pelos professores-colaboradores tem a marca do tempo e do espaço em que habitam, sendo temporais e espaciais; mas também plurais e heterogêneos, pois são provenientes de diferentes fontes, podendo envolver os “saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)”, os “saberes disciplinares” (provenientes da tradição cultural nas disciplinas universitárias e dos diversos campos de conhecimento, sem fins didáticos ou pedagógicos) e os “saberes curriculares” (que se apresentam nos programas escolares como conteúdos, objetivos, métodos, saberes estes que o professor deve dominar e que estão voltados diretamente para o ambiente escolar) que na prática são mesclados como os saberes escolares em sua decodificação tal como foi colocado; saberes personalizados e situados, pois tem relação com os lugares de formação e com a pessoa; assim como os saberes relacionais por serem saberes de e para seres humanos e envolver um componente emocional e moral no desenvolvimento do ensino⁶.

Neste sentido, os saberes experienciais que emergem do trabalho docente, e são por ele referendado, se constituem como um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos ou com os estagiários. Portanto, a aprendizagem que acontece nos estágios influencia diretamente os estagiários, mas também propicia a reflexão e a aprendizagem dos professores-colaboradores a ponto deles reconhecerem que aprenderam o trabalho de colaboração na prática, ou seja trabalhando. O que não significa que não haja necessidade de cursos específicos para esta atuação ou mesmo de profissionalização dessa atividade e ou ainda o reconhecimento do importante papel que exercem. Mas o trabalho de supervisão, assim como o trabalho de ensinar é algo que se aprende trabalhando¹⁶.

É no contexto do trabalho docente, imerso nas estruturas escolares e nas relações entre a equipe pedagógica que caracteriza a socialização profissional, na qual a socialização dos indivíduos e das atividades dá origem à identidade profissional, biográfica e relacional, que se desenvolve a constituição de um habitus de professor que trabalha na perspectiva de ser um formador.

Na pesquisa, o processo biográfico - construído no tempo das identidades sociais e profissionais - por

meio das categorias ofertadas pelas instituições na quais os indivíduos foram socializados: família, escola, mercado de trabalho (eixo diacrônico história pessoal, história do professor-colaborador), relativo às transações internas ao indivíduo e aos atos de pertencimento na identidade reivindicada ou para si na socialização dos indivíduos - que ocorreu em situação de estágio supervisionado, na qual o professor-colaborador desenvolve este trabalho em parceria com o professor supervisor, uma produção de sentido própria⁹. Por sua vez, o processo relacional se desenvolveu no espaço, no interior de um ambiente determinado em um momento específico, guardando vínculos com as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação (eixo sincrônico – a escola como um espaço culturalmente marcado). Ele foi entendido como a identidade atribuída ou a identidade para o outro, definindo o indivíduo na socialização das atividades em ocorrências de transações externas entre indivíduos e instituições, assim como na relação entre Universidade e Escola representada aqui pelo professor-colaborador e pelo professor supervisor e registrado em contrato de estágio na qual cada um e uma assumiram competências específicas no que diz respeito a supervisão do estudante na aprendizagem da docência⁹.

Assim emerge desse contexto um habitus como uma estrutura geradora das práticas nos processos de socialização sucessivos ocorridos ao longo da vida porque o seu conceito está pautado na história do indivíduo, ao mesmo tempo em que o orienta para uma ação presente, podendo ser visto como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas na constituição de suas identidades sociais.

De modo que os processos de socialização promovem a incorporação de um habitus na perspectiva das disposições adquiridas pelo corpo e pela alma que tendem a orientar as ações na medida em que é produto das relações sociais. Esta mudança social, se bem conduzida, pode levar também a uma socialização terciária, defendida por nós neste estudo como um momento em que o professor assume de forma plena a sua expertise e se torna expert na sua área na formação de outros professores. Com relação a esta questão, PIERON¹² assinala que o professor “expert” é encontrado apenas em alguns docentes que conseguem atingir este patamar no exercício profissional, pois ele ensina intuitivamente e responde com fluidez sem pensar até que um problema específico aconteça, exigindo que utilize seu pensamento analítico, fazendo a diferença, pois as competências que desenvolve dizem respeito

ao ensinar a ensinar e não em relação ao ensinar. Portanto, mais do que ser um bom professor, ele precisa saber ensinar aquela pessoa (um adulto e não uma criança) que vai ensinar.

Com relação aos professores-colaboradores, os mais experientes, há indicativos de que no final de cada processo se afirma a perspectiva cada vez maior da identidade de um formador (*habitus*), pois se desenvolve todo um ritual pedagógico com relação a gestão do ensino e as diferentes etapas que envolvem a aula e o acolhimento do estagiário tal como o que foi encontrado, por exemplo, nas ações do professor SeE1. Portanto, o *habitus* do professor⁴⁴ ou o *habitus* pedagógico⁴⁵ pode ser entendido como um conjunto das maneiras de atuar, compreender a realidade nas situações de ensino escolar e, neste caso em específico, orientar/supervisionar os estagiários.

Assim, ao desempenharem tal papel todos eles, em intensidades diferentes desenvolveram trabalhos que vão ao encontro da perspectiva indicada por SARTI⁴⁶ (p. 134), quando assinala que “Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais”.

Neste sentido, se pode colocar, ainda, que o estágio supervisionado ao assumir, no contexto apresentado, a possibilidade de uma via de mão

dupla pode dar margem para outro modelo de formação, considerando que

O estágio supervisionado pode ainda instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente⁴⁷ (p. 207).

A supervisão do estágio desenvolvido pelos professores-colaboradores, apesar dos limites que podem ser encontrados e dos questionamentos que estes também apresentaram no desenvolvimento do estágio, considerando a orientação da universidade, parece se aproximar, em casos específicos, como já foi colocado anteriormente, de um modelo de “formação em contexto” em que as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e o cotidiano profissional da escola.

Desse modo, colocar em relevo os processos de identidade profissional do professor-colaborador denota a necessidade de avançar nos estudos sobre o perfil de formador que pode exercer significativa influência nos futuros professores, uma vez que tem saberes contextualizados a uma prática profissional valiosa, sobretudo quando em contínuo diálogo com os saberes universitários.

Abstract

Supervised traineeship: locus of professional socialization, *habitus* and knowledge production

This research aimed to understand the elements that constitute the associate teacher professional socialization and the knowledge mobilized in the supervised internship. A qualitative, descriptive research was developed, using questionnaire, observation and interview to clarify and deepen the information. Six physical education teachers participated. The assessment of the data was made by content analysis and the information was organized in themes: professional socialization in supervised internship; the learning of the internship supervision in the professional socialization and the internship supervisor *habitus* of the assistant teacher. The results refer to the understanding of internship supervision and of the guidelines and interventions regarding the teacher's work. It was concluded that the learning of supervision is temporal and spatial in assistant teacher's work. It tends to be real and reflective, indicating that at the end of each process the identity of a trainer for activities and individual socialization in the *habitus* perspective is affirmed.

KEYWORDS: Physical Education; Teachers knowledge; Professional identity; Internship supervision.

Referências

1. Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 27 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%2027-2001.pdf>.
2. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm.
3. Benites LC. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades [tese de doutorado]. Rio Claro (SP): Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências; 2012.
4. Souza Neto S, Benites LC. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. *Cad Educ.* 2013;46:1-22.
5. Tardif M, Lessard C, Lahaye L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Rev Teor Educ.* 1991;4:215-234.
6. Benites LC, Souza Neto S, Borges CMF, Cyrino M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Rev Bras Ci Mov.* 2012;4:13-25. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>.
7. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
8. Freitas MTA. A pesquisa em educação: questões e desafios. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora; 2011.
9. Dubar C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora; 1997.
10. Berger PL, Luckmann T. A construção social da realidade. São Paulo: Editora Vozes; 1998.
11. Freidson E. Renascimento do profissionalismo: teoria e profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 1998.
12. Pieron M. Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana; 1996.
13. Pimenta SG; Lima MSL. Estágio e docência. São Paulo: Cortez; 2010.
14. Gomes PMS, Ferreira CPP, Pereira AL, Batista PMF. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Rev Bras Educ Fís Esporte.* 2013;27(2):247-267.
15. Bourdieu PF. O poder simbólico. Lisboa: Difel; 1989.
16. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.
17. Souza Neto S, Benites LC, Silva MFG. Da Escola de Ofício a profissão Educação Física: a constituição do habitus profissional de professor. *Motriz.* 2010;4:1033-1044.
18. Silva M. Como se ensina e como se aprende a ser professor. Bauru: Edusc; 2003.
19. Serrão CRB. A formação de professores para a Educação Infantil: as possíveis contribuições dos conceitos de cultura escolar e de escolarização da sociedade. II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação; 29 jan-31 2009; Gaia, PT. Aveiro: Universidade de Aveiro; 2009.
20. Faria Filho LM. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes AC, Macedo E, organizadores. Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p.13-36.
21. Nóvoa A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A, organizador. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1992. p. 13-33.
22. Schon D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
23. Goodson I. Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança. Portugal: Porto Editora; 2008.
24. Gomes AP. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992. p. 78-93.
25. Infante MJ. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. In: Alarcão I, organizadora. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora; 1996. p. 151-169.
26. Nóvoa A. O regresso dos professores. Pinhais: Leme; 2011.
27. André M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educ.* 2010;3:174-181.
28. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa-social. São Paulo: Atlas; 1999.
29. Vianna HM. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora; 2007.
30. Patton MQ. Qualitative Evaluation. Beverly Hills: Sage; 1986.

31. Lüdke HA, André M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.
32. Thiollent MJM. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis; 1987.
33. Souza Neto S, Sarti FM, Benites LC. Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste Pós-Graduação em educação na região Sudeste em suas múltiplas dimensões; 11 jul-13 2011; Rio de Janeiro, BR. Rio de Janeiro: UERJ UNIRIO; 2011. p. 1-11.
34. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. Rev Bras Educ Fis Esporte. 2011;25(2):323-339.
35. Sarti FM. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. Educ Rev. 2013;29:215-244.
36. Rodrigues HA. Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes [tese de doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 2014.
37. Contreras J. A Autonomia de professores. São Paulo: Cortez; 2002.
38. Gee JP. Identity as an analytic lens for research in education. Res Educ. 2000;25:99-125.
39. Gauthier C, Martineau S, Malo A, Simard D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. Unijuí; 1998.
40. Borges CMF. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus; 2001.
41. Tardif M, Raymond D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ Soc. 2000; 73:209-244.
42. Silva M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. Educ Rev. 2011;3:335-360.
43. Perrenoud P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora; 2001.
44. Perrenoud P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica; 1993.
45. Bueno BO. Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre as representações de alunos de magistério [tese de livre docência]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 1996.
46. Sarti, FM. Parceria intergeracional e formação docente. Educ Rev. 2009;2:133-152.
47. Pires GL. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação inicial. In: Nascimento JV, Farias GO, organizadores. Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC; 2012. p. 203-234.

ENDEREÇO

Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista
13506-900 - Rio Claro - SP - BRASIL
e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Recebido para publicação: 27/03/2015
Revisado: 05/08/2015
Aceito: 14/03/2016