II Congresso Nacional de Formação de Professores
XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

Trabalho Completo

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES

Taynara Franco De Carvalho, Samuel De Souza Neto

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O tema Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Saberes Docentes têm sido discutidos nos últimos anos por diversos estudiosos e pesquisadores. Nesta direção, o presente trabalho tem como foco de estudo a formação inicial, que se constitui como uma das etapas da formação docente. No geral esse trabalho falará sobre a formação dos professores e a prática docente na perspectiva dos saberes docentes, tendo como lugar de investigação o Estágio Supervisionado. Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender como os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado na escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na Prática de Ensino. Opta-se pela pesquisa qualitativa, estudo descritivo, utilizando a entrevista semi-estruturada com 6 estudantes (estagiários) de uma Universidade Pública, do curso de Licenciatura em Educação Física. À vista dos resultados constatamos que os estudantes universitários identificam diversos saberes mobilizados durante a prática de ensino, valorizando os saberes provenientes das disciplinas, dos conteúdos vistos na Universidade. Porém, no que tange a constituição desses saberes foi possível identificar que a sua construção é contínua e tem influencia de diversos momentos nos quais se destaca o processo de escolarização e a prática docente. Concluímos que os estagiários mobilizam diferentes saberes no Estágio Supervisionado, mas que a construção destes saberes é contínua, destacando-se a contribuição do processo de escolarização e da prática pedagógica (prática de ensino + prática docente). Esses dados são significativos na medida que estabelecem um ponto de mediação entre a socialização primária e a secundária. Palavras – Chave: Estágio Supervisionado, Saberes Docentes, Formação Inicial.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES.

Taynara Franco de Carvalho; Samuel de Souza Neto. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, Instituto de Biociências, IB. FAPESP.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores abarca três etapas diferentes: a formação escolar, a formação inicial e formação continuada. O presente trabalho tem como foco de estudo a formação inicial, compreendendo-a como um momento muito importante para os professores, ainda que alguns não reconheçam o seu significado (CUNHA, 2010). Tal fato, segundo a autora, deve-se, principalmente, a dois fatores: primeiro, uma visão linear de transferência de tudo que aprenderam em seus cursos para a prática profissional, por parte dos egressos e, segundo, por uma visão crítica dos currículos de formação inicial repetir práticas questionáveis, valorizando-se as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento e experiência.

Devido a estes fatores, entre outros, a escola não tem sido reconhecida de forma efetiva como um lugar de formação e de produção de saberes. Entretanto, Tardif (2010) assinala que não deveria ser desta maneira, pois a prática profissional trás subjacente a ela uma epistemologia, a *"epistemologia da prática profissional*", "um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 246).

Por saberes profissionais se entende os saberes da ação, ou ainda, os saberes do trabalho, os saberes no trabalho que foram constituidos, laborados, incorporados ou solidificados na prática profissional dos professores, sendo temporais (adquiridos no tempo, na aquisição da prática profissional e no âmbito de uma carreira); plurais e heterogêneos (relacionados a diversas fontes de saberes, mas a serviço da ação); personalizados e situados (em função de serem provenientes de uma história de vida, sendo saberes apropriados, incorporados, subjetivados, situados e ancorados) e humanos (em função de carregarem as marcas do ser humano no seu objeto de trabalho). Porém, se esses saberes tem uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática(TARDIF, 2000).

Desse modo esses saberes tendem a serem diferentes dos conhecimentos universitários. Embora esses conhecimentos sejam provenientes dos saberes da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial e esse conjunto de saberes possa ter relação com os saberes plurais e heterogêneos há uma distância entre eles na medida em que a lógica da formação inicial tende a centralizar no conhecimento, ser disciplinar.

Aqui vale a observação apresentada por Tardif (2000) ao assinalar que no modelo aplicacionista a pesquisa, a formação e a prática constituem-se em três polos separados.

Na visão do autor, os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos no momento da formação e aplicados em situação prática. No entanto pesquisadores, formadores e professores são submetidos a exigencias de carreiras e trajetórias profissionais conforme o tipo de carreira em jogo. Assim sendo, os pesquisadores tendem a ter interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério, bem como evitam investir tempo nos espaços de prática. Como problema temos uma formação idealizada segundo uma lógica disciplinar e não uma lógica profissional centrada no estudo da tarefa e cotidiano do trabalho do professor.

Em cursos monodisciplinares a lógica tende a gerar fragmentação e especialização na qual as disciplinas não apresentam relação entre si, constituindo-se em unidades autônomas e fechadas na qual conhecer e fazer aparecem dissociados. Para o autor, a lógica disciplinar volta-se para as questões do conhecimento, pois aprender é conhecer não levando em conta as crenças e as representações sobre o ensino; enquanto que nas questões da ação, da prática, aprender é fazer e continuar fazendo. De forma que nessa última compreensão o professor precisa mobilizar um conjunto de saberes e habilidades porque a sua ação é orientada por objetivos emocionais (motivação dos alunos), sociais (disciplina e gestão da classe), cognitivos (aprendizagem da matéria) e coletivos (projeto educacional da escola).

Neste contexto uma tarefa pode ser a constituição de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores em situação de trabalho, como a gestão da sala de aula e assim por diante. Portanto, espera-se que tanto os professores universitários como os estudantes trabalhem nas escolas com os professores em situação de colaboração, podendo tornar esses professores de escola co-pesquisadores dos trabalhos vinculados as práticas pedagógicas (Prática de Ensino, Prática

Docente), assim como os estagiários em situação de ensino. Nesta direção pode-se também rever a formação universitária, considerando a universidade e a escola como lugares de formação.

Sobre o assunto, Gauthier et all (1998, p. 29-33) ao fazerem uma releitura do trabalho de Tardif; Lessard; Lahaye (1991) reorganizam/ampliam os saberes docentes concebendo-os em uma dupla face que envolve, de um lado, os conhecimentos universitários compostos pelo saber disciplinar (referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas sobre o conteúdo a ser ensinado); saber curricular (relativo à transformação da disciplina em programa de ensino) e saberes provenientes das ciências da educação (relacionado ao saber adquirido durante a formação, sendo um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica); e, por outro lado, os saberes profissionais (temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; humanos), apresentando um vinculo aparente com os saberes da tradição pedagógica (o saber dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, pois cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade); o saber da experiência (referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular) e o saber da ação pedagógica (referente ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado).

Nesta perspectiva o ensino deixa de ser aplicacionista ou disciplinar e passa a considerar nesse processo a teoria e a prática de forma interdependentes. No âmbito dessa compreensão identificamos o momento do Estágio Supervisionado, que ocorre durante a formação inicial, como uma ocasião extremamente significativa para a constituição do ser professor. Portanto, considera-se a escola como um importante lugar de formação e se atribui a prática um lugar central na formação do professor. Neste caminho apontou-se como problema de estudo quais são os saberes mobilizados na “Prática de Ensino” durante o Estágio Supervisionado?

Assim sendo, esta investigação teve como objetivo compreender como os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado na escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na Prática de Ensino. Optou-se metodologicamente pela pesquisa qualitativa, estudo descritivo, utilizando-se a entrevista semi-estruturada com 6 estudantes

(estagiários) de uma Universidade Pública, do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física (E1 a E6).

No geral esse trabalho falará sobre a Formação de Professores e a Prática de Ensino na dimensão dos saberes docentes, tendo como lugar de investigação o Estágio Supervisionado. Sendo assim, o primeiro tópico compreende o Estágio Supervisionado como um espaço de produção e mobilização de saberes, enquanto que o segundo abarca os fatores importantes para aquisição dos saberes.

2. OS SABERES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nos últimos anos diversos pesquisadores e estudiosos têm investigado a formação de professores, principalmente sobre as questões dos saberes docentes, tentando compreender quais saberes estão presentes na prática pedagógica ou são necessários para ensinar (TARDIF, 2010; PIMENTA, 2002; GAUTHIER, 1998; SCHULMAN, 1987).

Na literatura encontramos uma variedade de tipologias e classificações dos saberes docentes. Segundo Borges (2001)

> A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores (p.60).

Quando nos referimos aos saberes envolvidos no trabalho docente, entramos em um "[...]campo que exige conhecimentos, habilidades, disposições e competências especificas para o exercício de uma atividade profissional: a docência" (ANDRÉ et.al, 2011 p.15924). Esses conhecimentos são tratados na literatura como saberes docentes (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999) ou como conhecimentos profissionais (SHULMAN, 1987).

Neste trabalho trataremos os conhecimentos dos professores como saberes docentes, tendo como foco de analise a sua mobilização no Estágio Supervisionado.

O estágio se configura como um ponto chave na formação do professor. Sendo assim, identificamos a escola como um espaço onde o estagiário entra em ação com a perspectiva de ser professor. Segundo Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA, 2005) o objetivo do estágio é "aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser vista também como um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente [...]" (p. 13).

Vale destacar que o Estágio Supervisionado da Universidade Pública, no curso de Licenciatura em Educação Física possui 420 horas destinadas ao estágio desenvolvido em dois anos divididos em quatro semestres. Durante esses dois anos, os estudantes entram em contato com as escolas para realizarem suas primeiras observações, constroem seus projetos de estágio e iniciam a docência propriamente dita em sala de aula, alternando-se papéis pré-estabelecidos no que diz respeito ao ensino. Porém, esse trabalho pode ser desenvolvido individualmente ou grupo de no máximo três estagiários com uma classe. Neste contexto, os saberes mobilizados pelos estagiários durante tais atividades são variados.

"Pra construir o Projeto a gente se baseou nos textos que foi dado na disciplina de Estágio Supervisionado. Se baseou tanto no estágio de observação como propriamente o de regência. Baseamos também na grade curricular do Estado, nos livrinhos - caderno do Estado, nas leis e nos estágios de desenvolvimento de cada faixa etária" (E1).

Logo, não existe um único saber que é utilizado como fonte na Prática de Ensino.

"Para o projeto da escola, nós utilizamos os dados da própria escola. Utilizamos também os documentos da área de educação, artigos, livros disponíveis na internet (...) para minha prática eu utilizei assim os conhecimentos adquiridos na faculdade, nas disciplinas; me baseei bastante nessas lembranças, nessas experiências que eu tive dos outros professores; e da troca entre o nosso grupo de estágio, tipo observando os meus outros colegas de estágio, dando aula, eu vi que o jeito deles também podia dar certo e eu pensava posso fazer assim também"(E3).

Esta variedade dos saberes é apontado no trabalho de Tardif (2000), em que o autor assinala que os saberes profissionais dos professores provêm de diversas fontes, como da cultura escolar anterior, do conhecimento disciplinar adquirido na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, dos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares e do saber ligado à experiência de trabalho.

Este saber plural deve-se também ao fato de que os professores, na sua prática pedagógica "[...]procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão" (TARDIF, 2000, p.15).

Contudo, apesar de diversas fontes de conhecimento terem sido citadas, o que é comum em todas as falas é a utilização dos conteúdos provenientes das disciplinas cursadas na graduação.

"Eu acho que o conhecimento veio mais das disciplinas voltadas da licenciatura mesmo. Eu lembro bem do nosso primeiro projeto de educação física no infantil, a disciplina de Educação Física Escolar I foi muito importante (...) a gente viu algumas definições. Alguns autores na Prática de Ensino que também foram muito importantes, eu acho que essas disciplinas mais voltadas para a licenciatura que foram mais importantes para escrever o projeto (...) ai lógico as outras disciplinas também foram importante do primeiro e do segundo ano, crescimento e desenvolvimento, é muito importante para você ter o conhecimento, mas as disciplinas principais eu acho que foi aquelas voltadas para a licenciatura" (E4, grifo nosso).

A partir da fala do estagiário compreendemos que a período de graduação se constitui como um importante momento para a aquisição de saberes. Baseando-se em Marcelo Garcia (1995), Amorim e Ramos (2010) indicam que "o período acadêmico corresponde ao inicio da formação sistematizada. Nessa fase, o futuro professor adquire grande parte dos conhecimentos específicos [...]" (p.226).

Em meio aos discursos arrolados identificamos que a Prática de Ensino, além de ser um momento de contato com a realidade, como já citado, se configura como...

> um contexto que eles (estagiários) confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é neste ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa (MARTINY & SILVA, 20011, p. 569).

Ou seja, no estágio o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola e as próprias particularidades presentes no ambiente, o que faz com que o professor mobilize diferentes saberes. Além disso, muitos desses saberes mobilizados são adquiridos neste espaço, sendo assim a escola se configura como um local importante de mobilização, produção e ressignificação do saber.

3. OS SABERES DOCENTES E SUA CONSTITUIÇÃO

No tópico anterior foi possível perceber que os saberes mobilizados pelos estagiários são variados. Nesta direção, a questão que fica é: Em que local realmente esses saberes foram adquiridos?

Já apontamos alguns indícios de que o a formação inicial e o Estágio Supervisionado são importantes para esta aquisição de saberes. Sendo assim neste tópico falaremos mais sobre esses momentos, dentre outros momentos relevantes para constituição dos saberes.

Primeiramente vale destacar que os futuros professores assinalaram que não possuem todos os saberes e que eles estão sempre em construção. Este aspecto fica bem claro no relato do E3, que afirma que não possui todos os saberes.

"Não todos, eu acho que eu vou conseguir ir construindo, eu acho que está em processo mesmo, porque as vezes quando eu olho assim eu penso que algumas coisas são mais fortes do que outras, ou talvez outras nem existiam, esses conhecimentos não existam ainda, mas eu acho que é coisa de tempo assim, de formação de identidade mesmo de professor".

Podemos citar outros exemplos, como o relato de E4...

"Como estudante do quarto ano de graduação eu não tenho esses saberes, eu acho que tenho muito para aprender ainda, eu acho que a gente sempre tem que aprender, o professor tem que ter uma formação continuada, o conhecimento é continuo, tem que sempre estar aprimorando".

A ideia dos saberes estarem sempre em construção indica também que a "formação docente é, pois, contínua, o que quer dizer que, enquanto o professor estiver em atividade, novos saberes vão se constituindo. Assim, ele se renova e se (trans)forma a todo momento, mediante o seu convívio social" (AMORIM & RAMOS, 2010, p.227).

Partindo desta ideia de que o professor está sempre em construção, os estudantes apontaram que, principalmente, é a prática pedagógica que os auxilia nesta construção. Isto é apontado por E1 *"Eu não sei se eu tenho, mas eu acho que eu fui adquirindo um pouquinho ao longo da minha prática com os estágios"*.

Esta ideia da contribuição da prática corrobora com Martiny e Silva (2011), que acreditam que "a vivencia na escola no seu dia a dia, sua rotina, suas usualidades e costumes, ou seja, a cultura escolar, faz com que o professor adquira experiências (positivas ou não) e as incorpore à sua ação docente" (p.572).

Pensando na prática como um momento significativo para a construção dos saberes, talvez uma alternativa seria passar a formação docente para "dentro" da profissão (Nóvoa, 2007, p. 53), baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo assim aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. É preciso compreender que uma

formação de “dentro” é uma formação que busca formar o individuo dentro de uma cultura profissional, ou seja, formar-se partindo dos aspectos que regem a profissão, não de aspectos externo a mesma. Para que isto aconteça Nóvoa (2007) aponta que a participação dos professores experientes é essencial.

Neste contexto, os professores da escola devem ser reconhecidos principalmente como produtores de saberes, sendo assim Amorim Filho e Ramos (2010) identificam que os professores tanto se apropriam de saberes e culturas, quanto os transmite e/ou os produz junto aos alunos/outros professores/direção da escola.

Vale destacar também que o processo de escolarização, na perspectiva dos participantes do estudo também traz grande influência para a prática pedagógica. Apontamos como exemplo a fala do E4:

“*Com certeza, porque a gente lembra muito de ‘ah como foi na minha época, como eu me sentia sendo aluna’; e aíi a gente consegue prever mais ou menos como que os alunos estão se sentindo, ou como a gente deveria trabalhar, acho que isso influencia bastante”.*

Analisando as perspectivas dos estagiários, os separamos em dois grupos de questões. No primeiro, a contribuição do processo de escolarização está mais associada ao papel dos seus professores de Educação Física, pois os sujeitos dessa pesquisa apontaram que se basearam na prática de seus professores. O E6 relata que...

“[...] sempre que eu encontro com ele (professor), eu falo pra ele ‘você sabe que você é o culpado de eu estar aqui’, e realmente é eu tive aula com ele eu acho que do segundo ano do fundamental até o sexto ano do fundamental e foi um cara assim que marcou muito, era uma pessoa muito extrovertida, muito carismática e com certeza uma pessoa que me auxiliou muito até no modo de eu tentar cativar os alunos, modo de eu tentar conduzir a aula, claro que não igual, cada um é um, mas em muitas coisas que eu lembro eu tento passar ou tento utilizar o modo como ele usou com a gente e eu achei interessante, então muitas atividades que eu lembro, que eu acho...aquela era legal, então eu tento passar para os alunos também.

O segundo grupo se atentou mais para a questão dos sentimentos e experiências mobilizadas enquanto alunos na escola. E3 relatou que as experiências desse processo...

“Foram importantes, porque, por exemplo, às vezes eu lembro quando eu era aluna e pensava nossa que chato isso, a vou ter que fazer isso de novo, então as vezes eu entendo que estar lá na posição de aluno é chato, entendeu? Então quando eu vejo um aluno com dificuldade, desmotivado, ai eu tento lembra assim, nossa quando eu era aluna eu também passei por

isso, o que dá pra fazer diferente? O que eu posso fazer para motivar esse aluno? Qual outro caminho que dá para percorrer?

Já para E4 as experiências práticas que teve nas aulas foram importantes:

"No meu caso contribuiu porque na minha escola nas aulas de educação física eu tinha bastante coisa, tirando o colegial que foi mais esportivista, eu tinha atletismo, futsal, handebol, basquete, vôlei, natação, tinha caminhada, tinha ginástica e no final de cada ano tinha uma olimpíada entre todo o fundamental do 5º ao 9º ano, diversas práticas, cabo de guerra sabe, diversas provas de atletismo a gente fazia, mesmo por vivência eu tive isso, então contribuiu bastante".

Com base nos discursos podemos inferir que o processo de escolarização se apresenta como um momento muito importante para a formação do professor, podendo assim futuramente auxiliá-lo na sua prática pedagógica. Segundo Cyrino (2009)...

> o processo de Formação Inicial de Professores não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica. O professor é um dos únicos profissionais que já está inserido em seu ambiente de trabalho há pelo menos 10 anos, nos bancos escolares (p. 145).

Deste modo, quando os alunos ingressam no curso acadêmico de formação de professores, eles já vêm com certa compreensão do que é ser professor (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010). Portanto, podemos deduzir que as crenças, saberes, concepções são principalmente adquiridas no período escolar. Diante do exposto, cabe aos cursos de formação auxiliar os futuros professores na re-significação dessas crenças, para que elas possam ser reconstruídas individualmente, pois se o futuro professor não confrontar as suas crenças, ele corre o risco de apenas repetir o que vivenciou.

Com os apontamos feitos neste tópico compreendemos que o processo de escolarização e a prática são momentos significativos para aquisição de saberes. Isto deve-se ao fato de que outra característica dos saberes dos professores é que eles são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2000). Segundo o autor, os saberes são temporais em três sentidos: eles provêem da história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar; os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional; e também porque os saberes são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira.

4. ALGUMAS REFLEXÕES

Neste trabalho buscamos compreender como os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado na escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na Prática de Ensino.

À vista dos resultados constatamos que os estudantes universitários identificam diversos saberes mobilizados durante a Prática de Ensino. Neste sentido o saber docente é variado, ou seja, proveniente de diversas fontes, como da cultura escolar anterior, do conhecimento disciplinar adquirido na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, dos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares e do saber ligado à experiência de trabalho. Entretanto, cabe ressaltar, que apesar dos estagiários citarem diferentes saberes, teve-se uma valorização das disciplinas, dos conteúdos vistos na Universidade. Esta questão deve-se, provavelmente, ao fato deles estarem inseridos neste contexto a maior parte do tempo e ser específica da Prática de Ensino, entendida como uma prática intencional planejada.

No que tange à constituição dos saberes foi possível identificar que a sua construção é contínua e tem influência de diversos momentos, destacando-se o processo de escolarização e a prática docente.

Neste sentido, concluímos que há necessidade de a instituição universitária buscar uma maior aproximação com o contexto escolar, concedendo, assim, aos professores mais experientes da escola um papel central na formação dos mais jovens. Nesta perspectiva busca-se formar o individuo dentro de uma cultura profissional, ou seja, formar-se partindo dos aspectos que regem a profissão, não de aspectos externo a mesma.

Há avanços no trabalho de Estágio Supervisionado pesquisado via estudantes que participaram desse estudo na medida em que se observam vestigios dos conhecimentos universitários e dos saberes profissionais dos professores nas descrições dos estagiários, assim como se pode até tentar estabelecer uma mediação entre esses dois blocos de saberes, considerando que o conhecer e o fazer não aparecem em oposição. Porém, o desafio está em superar a visão disciplinar que tem engendrado os cursos de formação de professores como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.223-238, abr/jun. 2010.

ANDRÉ, M.; HOBOLD, M. S.; PASSO, L. F. Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO- SIRSSE, 2011, Curitiba. **Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura.** Curitiba: 2011. p. 1 - 13.

BORGES, C. Saberes Docentes: Diferentes Tipologias e Classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p.59-76, abr. 2001.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

CYRINO, M. **Professores em Formação:** O momento da Prática de Ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

GAUTHIER, C. et al. Apresentação - Ensinar: Oficio Estável, Identidade Profissional Vacilante. In:_____. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. p. 19-37.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. G. "O que eu transformaria? muita coisa!": Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 4, p.569-581, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/11277/8656>. Acesso em: 11 set. 2013.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** 2. ed. Lisboa: Educa, 2007. 83 p.

PIMENTA, S. G**.** A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997._____.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **RevistaPoíesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SHULMAN, L. **"Knowledge and teaching: foundations of the new reform"**. Havard Educational Review, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

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.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 323 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.