CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

UMA PROPOSTA INICIAL DE CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

Karoline Cristina Arruda Sanches

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação – PPCTE, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Glauco dos Santos Ferreira da Silva
Coorientador: Prof. Dr. João Paulo Fernandes

Rio de Janeiro

Novembro, 2020

UMA PROPOSTA INICIAL DE CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação – PPCTE, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Karoline Cristina Arruda Sanches

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr. Glauco dos Santos Ferreira da Silva (CEFET/RJ) (orientador)

Professor Dr. João Paulo Fernandes (CEFET/RJ – Campus Petrópolis) (Coorientador)

Professor Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos (USP)

Professora Dra. Glória Regina Pessoa Campello Queiroz (UERJ)

Rio de Janeiro

Novembro, 2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M149 Sanches, Karoline Cristina Arruda
Uma proposta inicial de caracterização do conhecimento do conteúdo da supervisão de estágio de um professor de física / Karoline Cristina Arruda Sanches — 2020.
109f + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2020.
Bibliografia : f. 104-109
Orientador: Glauco dos Santos Ferreira da Silva
Coorientador: João Paulo Fernandes

1. Estágio supervisionado. 2. Professor de física – Formação. 3. Física – Estudo e ensino. 4.Educação. I. Silva, Glauco dos Santos Ferreira da (Orient.). II. Fernandes, João Paulo (Coorient.). III. Título.

CDD 370.113

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Ao Sr. Ennio Luiz Arruda.

Vô, tuas lições e teu carinho estão comigo aonde eu vou.

AGRADECIMENTOS

Considero este um trabalho coletivo, pois durante todo o tempo dedicado à realização da pesquisa, pude contar com o apoio e a contribuição de pessoas especiais.

Agradeço primeiramente à minha mãe, minha maior apoiadora em todos os projetos. Estando com ela eu nunca estarei sozinha e qualquer obstáculo poderá ser enfrentado. Sua dedicação transcende o altruísmo e carrega o maior amor do mundo.

Agradeço também à minha avó Marilha, que me forneceu auxílio para que eu pudesse realizar as frequentes viagens ao Rio de Janeiro: sem isso, o percurso para o mestrado seria pelo menos duas vezes mais difícil. Ao meu pai e à sua esposa Deise, que também me auxiliaram na caminhada e sempre se mostraram orgulhosos com minhas conquistas. À dindinha Neuza, que me inspirou com seus conselhos e sempre acredita na existência da força e da bondade em meu coração.

Agradeço especialmente ao Michel Lagerlöf por toda a parceria, paciência e palpites. Com três pês me ajudou a superar os obstáculos que apareceram no meio do caminho, caminho de barro, diga-se de passagem. Sua disposição em estar ao meu lado, nos momentos mais difíceis desse projeto de vida, demonstra o tamanho de seu carinho e consideração. Faço questão de registrar seu sobrenome para a ocasião em que vier a se tornar um expoente da literatura nacional.

Ao Glauco, meu orientador e amigo. Sua confiança em mim por vezes ultrapassa a minha própria e as expectativas para meu futuro acadêmico também. Seu suporte na realização desse trabalho e seu incentivo foram essenciais, afinal, foi por meio do seu incentivo que me encontro aqui hoje. Tenho de agradecer essa oportunidade e todas as outras que virão de portas abertas pelo mestrado. Espero levar nossa amizade do CEFET pra vida.

Ao João Paulo, que se juntou a essa minha caminhada somente acrescentando aprendizados, e com muita objetividade me guiou, ajudando a tornar minha produção o melhor possível dentro das condições. Ainda nos encontraremos bastante a caminho de Areal.

A todos àqueles amigos novos e aos que resgatei durante o período desse projeto; à Amanda que fez as horas mais insuportáveis se tornarem suportáveis e me ensinou a respeito de força feminina. À Marcília e ao Carlos Afonso pelas conversas,

conselhos e caronas que me ensinaram pra vida. À Olga, que me ensinou com experiência e gentileza em trocas profundas sobre a natureza humana.

À família que a vida me deu de muitos nomes: Michele, Désirée, Janaína, Juliana, Jéssica, que são umas das mulheres mais fortes que eu conheço. Admiração é um sentimento que só se tem por aqueles que vivem de maneira corajosa. Coragem não lhes falta. A vida a cada dia me faz ter mais amor por elas.

E tantos outros nomes que se fizeram presentes na construção de meu caminho. O fato de não estarem nomeados aqui não os fazem menos importantes, pois são tijolinhos na construção de quem eu sou e disso não há como esquecer.

A gratidão conserva em si o caráter de devolver ao Universo aquilo que ele ofertou. Sou grata por essa oportunidade de crescimento, aprendizado e contribuição.

EPÍGRAFE

"É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte"
(Caetano e Gilberto Gil, na voz de Gal Costa)

RESUMO

UMA PROPOSTA INICIAL DE CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

Nesta pesquisa, trataremos do assunto do estágio supervisionado a partir da ótica do supervisor. A supervisão de estágio é uma função que está prevista em lei desde 1962, porém, as pesquisas que abordam sobre a temática de maneira central ainda são escassas, mesmo a supervisão sendo considerada pela legislação uma atividade importante para o desenvolvimento do estágio na formação inicial de professores. Discutimos as funções e atribuições do supervisor, a escassez da recorrência de trabalhos sobre o tema e a atenção periférica voltada para a figura do supervisor. Apresentamos por meio do PCK a importância de se estabelecer um conjunto de conhecimentos para caracterizar a docência e propomos uma adaptação do Modelo da Cúpula do PCK para a supervisão. Assim, o objetivo desta pesquisa é propor uma caracterização dos conhecimentos do conteúdo da supervisão de estágio de um professor de Física experiente. Realizamos um estudo de caso com um docente da disciplina que atuou em parceria com uma IES do Estado do Rio de Janeiro, na supervisão de estágio em curso de Licenciatura em Física. Por meio de entrevistas, reunimos o conjunto de dados que foi categorizado e discutido à luz da adaptação do Modelo da Cúpula do PCK. Como resultado da investigação, elaboramos um conjunto de conhecimentos relacionados à supervisão. A discussão contribui com o aumento do quantitativo dos trabalhos empíricos de sobre o PCK, e também sobre a supervisão de estágio, ampliando a discussão. Defendemos que a nossa proposta de caracterização inicial do conhecimento do conteúdo da supervisão de estágio possibilita pensar a formação do supervisor e que a relação entre universidade-escola apresenta um potencial de formação integrada para todos os indivíduos envolvidos no estágio.

Palavras-chave: Supervisão de Estágio; Conhecimentos do conteúdo da supervisão; PCK; Formação de professores de física; Ensino de Física.

ABSTRACT

AN INITIAL PROPOSAL FOR CHARACTERIZING THE MENTORING CONTENT KNOWLEDGE OF A PHYSICS TEACHER

In this research we will investigate the supervised practicum from the perspective of the mentor. Mentoring is an activity that has been provided for in law since 1962 and even though the mentor is considered by the legislation to be an important subject for the development of the practicum, there is a lack of research on the theme. We discussed the mentor's roles and responsibilities, the lack of studies on the topic and peripheral attention turned to the figure of the mentor. We present through the PCK the importance of establishing a set of knowledge to characterize teaching and we propose an adaptation of the PCK Summit Model for mentoring. This study aims to propose a characterization of the knowledge related to practicum mentor. We carried out a case study with a physics teacher who worked in partnership with a Higher Education Institution in the State of Rio de Janeiro as mentor of a Physics Teacher Education Program. Through interviews we gathered the data set that was categorized and discussed in the light of the adaptation of the PCK Summit Model. The Summit model helped us to systematize and categorize the physics teacher's knowledge as mentor. As a result of the investigation, it was possible to develop a set of knowledge related to mentoring. This discussion contributes to the increase in the amount of empirical studies on the development of knowledge based on the PCK and on the practicum mentoring. We argue that the way this knowledge was developed makes it possible to think about the mentor education and that the relationship between university and school has a potential for integrated physics teacher education for all individuals involved in the practicum.

Keywords: Mentoring, Mentoring Content Knowledge, PCK; Physics Teacher Education; Science Education

SUMÁRIO

BREVE MEMORIAL DA EDUCADORA – PESQUISADORA 12
Introdução 17
PARTE I 22
1 - O professor e o supervisor: duas faces de um mesmo profissional 23
1.2 - Concepções de supervisão e supervisor 26
1.3 – Breve levantamento bibliográfico 27
1.3.1 – O levantamento e as concepções da supervisão 30
1.4 – A supervisão no estágio e no PIBID 34
1.5 – Considerações sobre a supervisão de estágio 37
2 – Os conteúdos da supervisão como atividade de ensino segundo o PCK. 40
2.1 – Apresentação dos modelos de PCK 42
2.2 – O modelo da cúpula 44
2.3 – O conhecimento docente 46
2.4 – Considerações sobre o conhecimento do conteúdo da supervisão 47
PARTE II 53
3 – Encaminhamento Metodológico da pesquisa 54
3.1 – A pesquisa qualitativa e o estudo de caso 54
3.2 – Procedimentos de coletas de dados 56
3.2.1 – Entrevista 1 57
3.2.2 – Entrevista 2 58
3.2.3 – Entrevista 3 59
3.3 – Procedimentos de análise 60
4 – Categorização dos conhecimentos do conteúdo da supervisão 66
4.1 – O sujeito da pesquisa 66
4.2 – Os conhecimentos do professor L. 72
4.2.1 – Conhecimento da avaliação 73
4.2.2 – Conhecimento do processo de estágio em sala de aula 77
4.2.3 – Conhecimento do currículo 83
4.2.4 – Conhecimento pedagógico 88
4.2.5 – Conhecimento dos estagiários 94
4.3 – Síntese 98
Considerações Finais 100
Referências 104
Apêndice 1 110
Apêndice 2 113

Apêndice 3 119

Apêndice 4 121

Apêndice 5 125

Apêndice 6 128

BREVE MEMORIAL DA EDUCADORA – PESQUISADORA

Uma das maiores certezas que possuo é a de que a atividade que eu realizo que mais me envolve é a educação, na qualidade de aluna ou professora. Esse sentimento e a aproximação que sinto com o aprender e ensinar sempre se fizeram presentes e são fundamentais para a construção do meu percurso até aqui. Filha única de normalista, desde antes dos três anos tive contato com a escola, sempre acompanhando minha mãe nos colégios em que trabalhava. Fui matriculada regularmente na primeira escola aos três anos de idade.

Aos quatro anos, iniciei na instituição que seria meu segundo lar durante os 14 anos de vida escolar que teria pela frente, na Escola Estadual Dom Pedro II. Com muito gosto e poucas faltas, estar na escola era a parte preferida do meu dia, assim como a disciplina de ciências. Foi ainda no antigo 1º grau que minha visão para a educação foi despertada. Nessa época, minha mãe dava aulas particulares em casa e, na escola, as aulas da professora Marlene se tornaram um motivo para que eu enxergasse com outros olhos a minha maneira de aprender. Professora Marlene era professora de ciências, e tinha todo um arsenal de estratégias didáticas inovadoras que eu nunca tinha visto. Trabalhava o conteúdo da 5ª série por meio de experimentos, maquetes, plantio, observação de animais e até a confecção de um *herbarium* ao longo do ano por nós, alunos. Lembro-me de ter coletado e desidratado plantas meticulosamente ao longo de todo ano escolar. Se antes eu possuía a curiosidade aguçada e apetite de leitora voraz, agora eu era ainda mais fascinada por aprender coisas novas, e por algum motivo, nesse momento decidi que seria professora de biologia.

Na mesma época, minha prima Natália, que cursava matemática na UERJ, me ajudava constantemente com as lições. Ao progredir para o segundo grau, por admiração à Natália e à professora Andreia, que ensinava funções de maneira objetiva e clara que resultava em sucesso nas avaliações, repensei e decidi que seria professora de matemática.

Achei que o rumo dos meus sonhos de professora mudaria quando fiquei sabendo da oferta de um curso técnico profissionalizante em química, no turno da noite, e me matriculei. Movida pela oportunidade, fiz o processo seletivo e iniciei o curso de

dois anos que me daria uma profissão ao término do segundo grau. Mas, mais uma vez, durante o curso de química, por admiração ao professor Haroldo, desejei ser professora, mas dessa vez, de química. Hoje ao olhar para trás me parece que a especialidade pouco me importava, desde que pudesse me dedicar a ensinar algo a alguém e seguir o exemplo daqueles que eu tanto admirava.

Terminando o curso profissionalizante e obtendo o título de técnica em química, passei uma temporada trabalhando em fábricas e laboratórios, com a certeza de que cursaria licenciatura em química na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Com ótimo resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tentei pela primeira vez ingressar na universidade através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que ofertava bolsas de estudos em universidades particulares. Porém, por problemas em meu cadastro no sistema, aluna de escola pública e sem orientações para os vestibulares por não saber da possibilidade de ingresso no segundo semestre do curso, perdi a oportunidade de ingressar na universidade naquele ano. Passados dois anos, realizei novamente o ENEM, mas neste período eu passava por uma situação financeira difícil e a UNIGRANRIO se tornou uma realidade distante; até que tomei conhecimento do curso de licenciatura em física, no CEFET/RJ – Campus Petrópolis. Dois anos após a inauguração do curso, lá estava eu, me inscrevendo para estudar algo que eu tivera muito pouco contato ao longo do segundo grau, e, a bem da verdade, mal sabia do que se tratava.

Minha memória mais remota de algo relacionado à física estava associada às mandalas coloridas, formadas por um caleidoscópio levado pelo professor[1] em uma aula quando eu cursava a 8ª série, atual 9º ano. A que mais deixou marcas está relacionada a um trabalho sobre Arquimedes, numa feira de ciências, na qual pela primeira vez entrei em contato com um enunciado científico e de fato o compreendi.

O curso de licenciatura foi desafiante do início ao fim, mas enfim descobri nele uma convergência das vertentes pelas quais eu me interessei em todas as vezes que cogitei cursar biologia, matemática ou química. Ampliou minha visão de ciência por meio de uma formação muito humana e crítica e, em especial, minha visão e

[1] Voltei a ter contato com o referido professor que me ensinou física no 9º ano do ensino fundamental anos depois, por meio de atividades realizadas enquanto cursava a licenciatura em física. Coincidentemente, esse professor é hoje o sujeito desta pesquisa.

entendimento de educação. Professores que se juntaram ao meu rol de docentes exemplares foram responsáveis pelo valor que eu atribuo a minha formação docente. Tive a oportunidade de, ao longo da licenciatura, participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e transcorridos cerca de 5 anos, retornar como bolsista do PIBID ao colégio onde havia estudado. Adentrar em um espaço familiar, exercendo um novo papel foi internamente conflitante. Inicialmente, me senti desconcertada ao conviver com meus antigos professores como colegas de profissão; mas ao longo do trabalho e com o apoio dos professores da universidade e da escola básica, o convívio naqule ambiente começou a se naturalizar.

Vale ressaltar que, na época em que eu cursava a licenciatura em física, profissionalmente eu já havia trocado os laboratórios e fábricas por um concurso público na área de educação, por meio do qual eu exercia a função de Inspetora de Disciplina. Trabalhar em uma escola municipal com alunos de uma faixa etária que se estendia de 4 a 17 anos, por defasagem idade série, foi essencial para ampliar minha visão de escola. Tive a oportunidade de conhecer, na prática, todos os ambientes da escola graças à abertura e ao acolhimento da diretora Maria de Fátima, e 'fiz escola' desde o pátio até a secretaria. Aprendi no cotidiano e no convívio com as professoras um pouco de tudo: participei de atividades na alfabetização e lúdicas, eventos e projetos, rotina com as crianças até aspectos didáticos do serviço, como posicionamento em sala de aula, organização de lousa, pautas, planos de aula, escolha de livros didáticos, contato com os pais, comunidade e gestores. Enfim, foram quatro anos de aprendizado intensivo sobre rotina escolar que mantiveram e fortaleceram o meu interesse pela educação. O engajamento de tantos professores e gestores em uma escola pública de realidade difícil me fez admirá-los mais uma vez e aumentar meu apreço pela mudança que a educação, que eu de fato percebi, pode operar na vida das pessoas e na comunidade; talvez a mesma mudança que operou um dia em mim.

No ano de 2019, houve uma campanha publicitária da Rede Globo[2] que visava à

[2] A campanha "Todo mundo é público da escola pública" foi produzida por uma parceria entre a Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, Conselho nacional de secretários de educação (CONSED),União nacional dos Dirigentes Municipais de educação (UNDIME) e Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tem como lema o slogan "você é público da escola pública" e a campanha se encontra disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=32iLgl22_S4>, acesso em 06/10/2020. Conta com 11 depoimentos pessoais de alunos que estudaram na escola pública que apresentam a frase citada no texto. Um destes vídeos se encontra disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=UOTRm2ZUiiI> , acesso em 06/10/2020.

valorização da escola pública e contava com depoimentos que mostravam o sucesso de pessoas que se formaram nesses locais e apresentavam uma frase marcante: "Não sou o que sou apesar da escola pública, e sim por causa da escola pública". É assim que me sinto! Meu desejo de ensinar nasceu em casa e foi nutrido na escola pública, da qual muito me orgulho.

Nos semestres finais, antecedentes à conclusão da graduação, a convite do professor Glauco, comecei a participar no Grupo de pesquisa "Perspectivas Sociais em Ensino de Ciências" do CEFET/RJ- Campus Petrópolis. A ênfase das discussões do grupo sobre o ensino de ciências e, em específico, sobre o tema da codocência como estratégia didática que contribui para o ensino da docência, abriu possibilidades para discutir o estágio supervisionado. Dentro dessa temática, surgiram questões sobre a figura do supervisor e seu papel, formação, aprendizado da supervisão, dentre outras considerações que nós como grupo não conseguíamos responder facilmente. Percebemos que, embora o consideremos como figura importante para o processo de formação, sua atuação ainda é pouco discutida ou investigada. Com o foco voltado para a supervisão de estágio, o ingresso no Programa de Pós-Graduação PCTE me oportunizou ferramentas e a possibilidade de desenvolver um trabalho sobre a temática.

Subjacente aos aspectos descritivos de minha trajetória de formação, tendo em mente que hoje sou professora pelo exemplo de outros excelentes professores, o questionamento de como minha formação contribui para a excelência do meu trabalho perdura em minha mente. Como aprendi a ser professora? Aprendi por meio de uma construção complexa, dos quais vários professores fizeram parte. E qual foi o papel da universidade nisso tudo?

Idealmente, a universidade deve ser o local que caminha junto à escola básica para ensinar os discentes a tornarem-se docentes por meio da teoria e por meio da prática. Posso afirmar que minha formação teórica teve base sólida, construída sobre uma série de conteúdos curriculares indispensáveis segundo a legislação e experiência dos professores da Universidade. Porém, no núcleo da prática e do estágio, tanto nós, discentes, quanto o professor da escola básica, e os professores da Universidade, por vezes, tateamos em busca de encontrar o melhor caminho a seguir. Não há receita ou percurso pré-definido. Logo, o questionamento maior: como se aprende a ensinar?

Como e de onde os meus supervisores de estágio selecionaram o que eu deveria aprender? Devemos considerar a habilidade adquirida pela experiência?

Acredito que minhas experiências de estágio são atípicas, pois transcenderam o estágio de observação e que é comumente descrito na literatura. Aprendi a planejar, a me colocar na frente dos alunos, trabalhei em colaboração durante as aulas e fui frequentemente reconhecida como professora ainda durante o estágio. Tornei-me professora durante esse período na graduação e, de forma privilegiada, pude continuar a refletir sobre minha profissão ao fazer parte de um grupo de pesquisa. Este foi meu percurso, que me traz ao momento presente e me faz questionar como foi a trajetória daqueles que auxiliaram na minha formação e que são meus exemplos até hoje? Quais as orientações receberam aqueles que foram meus supervisores? Como sabem o conteúdo que devem transmitir aos estagiários? Qual é o conjunto de conhecimentos diferenciados que eles possuem que os qualificam como supervisores?

A partir destes e muitos outros questionamentos, me debruço sobre esta pesquisa, que não pretende responder a todas as questões levantadas, mas possivelmente me ajudará a responder algumas interrogações sobre o conhecimento dos supervisores. Dessa maneira, com essa proposta tenho a oportunidade de contribuir em algum nível para essa discussão, para perguntas que ainda não têm respostas. E tenho a honra de poder trabalhar com um dos professores que esteve surpreendentemente presente ao longo da minha formação, o professor L., pois hoje me tornei professora porque tantos outros se tornaram professores.

Introdução

Ao questionar como um professor aprende a exercer a sua função docente, estamos voltando nosso olhar para uma investigação de seu percurso formativo. Buscar a maneira pela qual os estudantes das licenciaturas e professores em atuação aprendem inclui investigar as etapas de seu percurso formativo. As pesquisas realizadas no Brasil sobre o assunto constituem uma área recentemente reconhecida, a de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Ainda assim, a área é prolífica em trabalhos e ampla em discussões.

Na área de pesquisa sobre a formação de professores, referindo-se ao aprendizado da docência, uma das etapas da formação bastante discutida é a o estágio supervisionado. Sendo ele uma etapa obrigatória para a formação docente, na qual o licenciando atua como estagiário em sala de aula na companhia de outro professor que fica responsável por supervisioná-lo, podemos entendê-lo como o momento de formação no qual o licenciando deixa de ter como local de formação único a universidade. Nesse momento formativo, são oferecidas ao licenciando condições para a emergência da docência, numa perspectiva de ritual de passagem, de estudante para professor (PIMENTA; LIMA, 2010). É um tempo de aprendizagem da docência onde o licenciando tem contato com o efetivo campo de trabalho para o qual estará habilitado a exercer sua profissão ao término do curso.

Durante o estágio supervisionado, o licenciando, então estagiário, entra em contato com os alunos da escola, seu público e objetivo do direcionamento de seu aprendizado. Entra em contato também, com a instituição escolar da educação básica e seu corpo de profissionais, em especial o professor responsável pela classe, na qual irá estagiar, para o seu aprendizado da docência.

Uma vasta literatura acadêmica versa sobre o tema do estágio: trabalhos com Pimenta e Lima (2005/06), Rodrigues e Arroio (2018), Arruda e Baccon (2007), Camargo e Nardi (2003) dentre muitos outros autores, fazem do estágio supervisionado tema de sua investigação, argumentando sobre suas concepções, orientações, projeções, importância e muito contribuem para sua valorização enquanto etapa formativa (DICK, 2019). Esses trabalhos são voltados para investigação do estágio supervisionado com o

foco nos estagiários, porém as demais relações estabelecidas no estágio supervisionado e o foco nos outros indivíduos, embora essenciais para que ocorra, ainda são pouco discutidos. O que aponta que relações estabelecidas entre o estagiário e o professor responsável pela classe de atuação, o professor supervisor do estágio, ou simplesmente, supervisor carecem de estudos na literatura. Galindo (2012, p. 222) destaca que um aspecto básico do estágio supervisionado é a compreensão do estágio sob o ponto de vista de "um outro participante habitualmente pouco considerado, o professor parceiro", como também pouco são consideradas sua formação, aplicação e atribuições.

Ao realizar buscas nos bancos de dados que reúnem a produção de material acadêmico nacional sobre o supervisor e a supervisão de estágio, são obtidas informações de trabalhos que abrangem o tema em pequeno número e a partir de um período relativamente recente. Na biblioteca eletrônica *Scielo*, por exemplo, ao realizar uma busca pelo descritor 'supervisor' filtrando somente os trabalhos em português, retornam apenas 20 resultados num período de aproximadamente 20 anos de produção. São trabalhos produzidos a partir do ano de 2001; desses 20, somente 6 apresentam a palavra "supervisor" no título e, dentre eles, somente 2 se referem ao supervisor de estágio supervisionado. Nos trabalhos que não apresentam o termo "supervisor" no título, dois trabalhos dos 14 restantes apresentam discussões sobre a figura do supervisor no corpo do texto, totalizando um número de 4 artigos encontrados que discutem sobre o supervisor de estágio nos cursos de licenciatura.

Buscas em outros domínios, que também reúnem trabalhos acadêmicos como o *WorlWideScience.org* e a *Plataforma de Periódicos da Capes*, resultaram em dados semelhantes. Esses resultados serão apresentados nas seções posteriores.

Um aspecto importante no aprofundamento no estudo sobre a supervisão de estágio é a terminologia utilizada para se referir à figura do profissional da escola que recebe e acompanha os estagiários. Galindo (2012) chama atenção para a diversidade de termos para se referir ao supervisor como, por exemplo, professor tutor, formadores de campo, professor, professor regente ou professor da turma. Da mesma forma, em alguns dos trabalhos encontrados em nosso levantamento bibliográfico, o professor que supervisiona o estágio não é referido como supervisor. Apesar dessas variações, adotamos neste trabalho o termo usado na legislação relativa ao estágio supervisionado – supervisor (BRASIL, 2008). Esse termo aparece nos documentos legais pela primeira

vez no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 346/1972 que ao dispor sobre como deve ocorrer a organização da disciplina de Prática de Ensino, esclarece que o supervisor deverá ser da própria escola da comunidade e terá como função ensinar e inspirar o estagiário, ao qual se refere como aluno-mestre, por meio de seu exemplo. Além de afirmar que o papel do supervisor é de extrema importância para o estágio (BRASIL, 1972), preconiza a função do supervisor de estágio.

Na literatura internacional, encontramos muitos trabalhos desenvolvidos sobre o supervisor e a supervisão de estágio. Essas pesquisas apontam que ele pode afetar a transição do licenciando para o papel de professor, impactando especialmente seus primeiros anos de prática (PARKER-KATZ; BAY, 2008; RITCHER; KUNTER, 2013). Assim como no Brasil, na produção acadêmica de fora do país existem formas variadas para se referir ao supervisor, sendo a forma mais comum a de professor em cooperação ou *cooperating teachers*, mas também encontramos paralelos em *mentor* (CLARKE; TRIGGS; NIELSEN, 2014). As diferentes formas de denominar o professor supervisor subentendem maneiras diferentes de compreender suas funções e atribuições. Portanto, defendemos que um amplo entendimento do que é esperado do supervisor de estágio é crucial para melhorar o suporte realizado pelo trabalho de supervisão e para aumentar as possibilidades de realização da supervisão para além da prática intuitiva, avolumando as oportunidades de os estagiários adquirirem experiência (ibid, 2014).

As definições de atribuições da supervisão variam conforme o entendimento do papel desempenhado pelo professor que supervisiona o estágio. Entre essas diferentes atribuições, a perspectiva do supervisor como formador de docentes é uma das mais difundidas na literatura (ibid, 2014). Nessa concepção, o professor da escola de educação básica também é entendido como formador docente no processo de ensino dos estagiários e seus conhecimentos são valorizados.

A compreensão das funções atribuídas e esperadas do supervisor pode amparar o desenvolvimento de programas mais específicos de formação para o exercício da supervisão de estágio na escola. Dessa forma, o devido reconhecimento e valorização da supervisão acarretam uma consequente valorização da própria formação docente, tanto para o estagiário que contará com profissionais mais preparados para ensinar, quanto para o professor que supervisionará, ao qual será ofertada a possibilidade de adquirir mais conhecimento.

Nesse contexto de valorização da supervisão, esta pesquisa busca aprofundar as discussões sobre o supervisor e os conhecimentos específicos da supervisão. Entendemos que determinação de um conjunto de conhecimentos é importante para a validação de uma função específica exercida por um indivíduo ou conjunto de indivíduos, por se tratar de um conjunto de informações acumuladas e sistematizadas ao longo de um período de tempo.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é **a caracterização inicial dos conhecimentos do conteúdo relativo à supervisão de estágio de um docente de física.**

Vamos nos basear no Pedagogical Content Knowledge (PCK) – ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo– que determina um conjunto de conhecimentos dos conteúdos pedagógicos que qualificam o grupo de pessoas que exercem a função docente como profissionais de uma área específica de atuação. A partir da determinação desse conjunto de conhecimentos relativos ao PCK, torna-se possível o acesso e a documentação dos mesmos, o que possibilita aplicação desse conjunto em novas discussões sobre o tema, embasando e fornecendo elementos (FERNANDEZ, 2015).

A investigação realizada neste trabalho tem como objetivo **a caracterização inicial dos conhecimentos do conteúdo relativo à supervisão de estágio de um docente de física** e, para determinar esses conhecimentos, escolhemos realizar um estudo de caso, que foi investigado por meio de entrevistas com um docente de física, que atuou na escola de educação básica por um período de pelo menos 30 anos, e desenvolveu durante cerca de 5 anos de sua trajetória profissional, um relacionamento com uma Instituição de Ensino Superior (IES), no contexto da formação de professores, no Estado do Rio de Janeiro. Por meio desse estudo de caso, pretendemos alcançar o objetivo geral desta pesquisa através dos seguintes objetivos específicos: (1) da determinação de conhecimentos relativos à supervisão correlatos aos do PCK; (2) da distinção e organização de características relativas aos conhecimentos determinados nos relatos das entrevistas; (3) da interpretação dos trechos que mencionam as crenças,

juízos, práticas e metodologias relatadas pelo professor entrevistado na reconstrução de situações do exercício da supervisão.

Na primeira parte desta pesquisa, que compreende os capítulos 1 e 2, desenvolvemos a ideia das atribuições do supervisor demandadas pela supervisão de estágio, bem como as orientações para o desenvolvimento da supervisão de estágio no Brasil e nossa compreensão disso, figura do supervisor, suas funções e atribuições. Apresentamos também o referencial teórico do PCK e o encadeamento de ideias que levam à determinação do conjunto de conhecimentos da supervisão, embasados nesse referencial.

Na segunda parte, o terceiro capítulo desta dissertação, descrevemos como foi desenhada e realizada nossa pesquisa, apresentado as justificativas de nossas escolhas metodológicas e os resultados da análise preliminar por meio da qual foram concebidos os conhecimentos e características que compõem as categorias de análise dos registros das entrevistas utilizados neste trabalho.

O quarto capítulo trata da apresentação da trajetória profissional e acadêmica do professor entrevistado, de modo a contextualizar suas escolhas e atuação, logo após interpretamos e discutimos os trechos que deram origem às características de cada tipo de conhecimento relativo à supervisão.

Por fim, a conclusão nos possibilitará a síntese das interpretações para a determinação do conjunto de conhecimentos relativos à supervisão e proporcionará um espaço para a discussão das possibilidades envolvidas à articulação dos elementos determinados neste trabalho para discussões futuras.

PARTE I

1 - O professor e o supervisor: duas faces de um mesmo profissional

Por sua origem nas teorias de Marx – de que o conhecimento humano deriva da atividade instrumental de trabalho, e que os instrumentos são socialmente construídos e ainda que individuais, carregam em si a historicidade da prática social da coletividade –, pode-se concluir que o entendimento do processo educacional figura como o "processo de aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas" (LEONTIEV, 2004, p. 290). E ainda:

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. (…) esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (ibid, 2004, p. 291-292).

A educação é uma marca sócio-histórico-cultural e o desenvolvimento dessa sociedade é refletido em sua forma de organização e extensão aos indivíduos. No Brasil, a educação básica é ampla e tem como objetivo ser universal a todos os indivíduos da comunidade (BRASIL, 1996, p. 39). A rede de organização do ensino possui como elo importante a educação para formação de docentes e, dessa forma, consideramos essa conexão importante, pois entendemos que o aprendizado não pode ser desvinculado do ensino como encontramos em Freire (1996, p. 12): "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar".

Acreditamos que um olhar especial para a formação de professores exprime o grau de desenvolvimento da sociedade e no processo de ensino. O professor é peça-chave no processo educacional, pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (ibid, 1996, p. 12). É o profissional que intermedia a relação ensino-aprendizagem e sua função possui especificidades dependendo do conteúdo específico a ser ensinado, contexto e público de ensino, do currículo na articulação de um conjunto de conhecimentos próprios de sua profissão (FERNANDEZ, 2015; MIZUKAMI, 2004). O ensino de futuros professores

demanda características e qualificações especiais, cujas discussões promovidas pelo campo de pesquisa sobre formação docente. A formação docente também é um processo educacional de natureza complexa por abranger diversas dimensões de formação e por ser contínuo, e assim como afirma Mizukami (2002), não finda por conclusão de etapas formativas, o que significa que continua ao longo da vida.

A formação inicial ocorre, segundo legislação atual, do ponto de vista da certificação e habilitação profissional para o ensino no país, em cursos de nível superior. Esses cursos são ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidas pelo Ministério da Educação, que conferem após a conclusão do curso o grau de licenciatura para o magistério na educação básica. Somente profissionais que possuem a licenciatura podem atuar como docentes na educação básica. A Resolução CNE/CP 02/2019 apresenta que os cursos de licenciatura devem promover a unidade entre a teoria e a prática da docência, devem contar com a estrutura de organização "em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação[3] (BRASIL, 2019, p. 5-6). O grupo I prescreve 800 horas para a aprendizagem de conteúdo referentes à educação e o sistema educacional, o Grupo II, 1600 para o domínio do conteúdo específico do curso e o Grupo III 800 horas de:

> prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (ibid, 2019, p. 6).

A responsabilidade pela formação do futuro docente ao longo do curso se divide entre a IES e a escola básica, e é promovida pelos profissionais vinculados a ambas instituições, especialmente durante o estágio supervisionado, que é a etapa formativa do curso na qual o licenciando passa a desenvolver atividades na escola. Coordenado pela IES, o estágio deve promover integração social, cultural e profissional para o

[3] A Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação) tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. A BNC–Formação estabelece as competências gerais docentes que devem ser desenvolvidas pelo licenciando ao longo do curso de graduação (BRASIL, 2019).

licenciando, de maneira que os conteúdos acadêmicos devam ser articulados com situações reais experimentadas no exercício de atividades na escola básica, que é o *locus* de sua futura atuação profissional (ibid, 2015).

O estagiário tem suas atividades de estágio supervisionadas na escola de educação básica por um professor que se responsabiliza por esta parte do processo de sua formação. O docente de uma disciplina recebe, em sua classe, o licenciando na condição de estagiário. E a partir da interação entre ele e o supervisor, inicia-se o processo de estágio supervisionado.

O supervisor, antes de exercer a função de supervisionar e mesmo quando a de um docente possui um compromisso com os alunos da escola básica. Só passa a ser supervisor na existência de envolvimento no processo de formação docente. Na ausência de estagiário, não há supervisor. Por silogismos, podemos concluir que todo supervisor é um professor que, supervisionando, ensina a um estagiário; portanto quem ensina ao estagiário é um professor.

Não podemos nos esquecer de que a atribuição de uma função específica ao professor o eleva à função de supervisor, numa relação exclusiva com a presença de estagiários. Essencialmente, todo supervisor é um professor. Deste modo, podemos pensar que sua experiência docente é acrescida ao assumir mais uma função, de conhecimentos ímpares, é verdade, pela especificação da função desenvolvida, mas construídos sobre as experiências profissionais docentes.

Ao se fazer referência ao supervisor, geralmente é desconsiderada a especificidade das atribuições que são desenvolvidas pelo docente no exercício de uma nova função. Não raramente, o supervisor é referido, de acordo com o senso comum, basicamente como o professor da escola. Para tratar das funções desenvolvidas no processo de estágio supervisionado, por vezes se faz necessário separar a figura do docente da figura do supervisor, não no sentido de individualizá-los, mas no sentido de poder vislumbrar as qualidades e atribuições específicas que caracterizam cada função. Neste trabalho, procuraremos estender um olhar mais focado nas características do professor como supervisor de estágio para promover nossa pesquisa.

Portanto, assumimos que, ao trabalhar com o supervisor de estágio como sujeito de pesquisa, contemplamos também, de maneira subjacente à função de supervisão, a

docência. É por possuir experiência docente que o professor se habilita para receber um estagiário.

1.2 - Concepções de supervisão e supervisor

A definição de supervisor, segundo o dicionário Priberam de Língua Portuguesa, tem como significado a descrição de um indivíduo que possui "visão superior ao normal" (PRIBERAM, 2020). Por sua vez, o dicionário Michaelis define o termo superior como algo ou alguém que possui maior autoridade, direção, ou graduação que outrem, e ainda, que "ocupa uma posição mais elevada ou distinta por possuir qualidades ou atributos considerados melhores ou mais eficientes, de acordo com uma escala de valores" (MICHAELIS, 2020). De maneira geral, o termo supervisor é comumente empregado para designar indivíduos que ocupam posições que têm como função a orientação e o direcionamento de outros indivíduos sobre um assunto determinado. O supervisor de estágio é o indivíduo "com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário" (BRASIL, 2008, p. 3) que tem como função supervisionar o processo de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, bem como suas atividades associadas e indivíduos envolvidos.

A associação do adjetivo "superior" à descrição do supervisor, no caso do supervisor de estágio, está relacionada, em nossa compreensão, à assunção de responsabilidades consideradas amplas dentro de um contexto formativo. Pois além de se responsabilizar pelo processo formativo dos alunos ele também toma parte no processo formativo de estagiários; a ideia de superior subentende uma comparação com alguma situação ou função já estabelecida ou existente. Nesse caso, não utilizamos a ideia de superior para marcar níveis hierárquicos distintos ou qualificar um sujeito e desqualificar os demais, mas para destacar uma posição adquirida pela adição de responsabilidades ao supervisor no exercício de sua função em relação à atuação na função docente, no contexto específico de estágio supervisionado.

O supervisor de estágio, por exercer além da função docente a de supervisão, desenvolve atributos e qualidades que não são desenvolvidas por docentes que não exercem a supervisão. Refletindo sobre essas qualidades ou atributos, quais são os que o

revelam como alguém dotado de uma visão mais ampla ou superior? Ao desenvolver este trabalho, entendemos que essas qualidades estão relacionadas ao conhecimento sobre formação docente e o processo de ensino da docência que esse profissional deveria possuir. Essas qualidades traduzem não somente na compreensão teórica do supervisor sobre a docência, mas também nos conhecimentos empíricos que ele possui da maneira de ensinar a ensinar.

Para atingirmos a identificação das qualidades e de conhecimentos do supervisor de estágio no desenvolvimento da supervisão, acreditamos ser imperativo descrever nossa compreensão do papel e das atribuições do supervisor. Iniciando nossa investigação sobre essa função – presente nos processos formativos nos momentos de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura –, realizamos, a princípio, um breve levantamento de algumas concepções sobre o supervisor e suas atribuições.

1.3 – Breve levantamento bibliográfico

Para definirmos nossa compreensão da supervisão de estágio, realizamos uma breve pesquisa de artigos produzidos no Brasil sobre a figura do supervisor de estágio. Escolhemos trabalhar com uma busca de artigos produzidos em território nacional, pois desejamos perceber como a discussão da questão da supervisão está sendo tratada no contexto em que estamos inseridos. Ao limitar o conjunto de artigos em nível nacional, deixamos de fora as produções de outros países sobre o tema da supervisão; consideramos que, nesse conjunto de produções que selecionamos, temos a possibilidade de encontrar uma maior aproximação da realidade que vivenciamos neste estudo de caso.

Os resultados encontrados forneceram elementos que tornaram possível manifestar nosso entendimento sobre o tema. As informações aqui apresentadas foram obtidas a partir de um levantamento realizado por meio de uma busca em bases de dados como Scielo, Portal de Periódicos Capes e *WorldWide Science*. Optamos por trabalhar com apenas três bases de dados, pois o objetivo neste trabalho não é o de realizar uma revisão bibliográfica nem um levantamento extenso, e sim buscar

informações que nos auxiliem na discussão das atribuições e do papel do supervisor no estágio supervisionado da formação docente inicial.

As três bases de dados escolhidas se deram pela facilidade de acesso e na utilização de recursos como filtros de busca. O quantitativo de artigos encontrados foi limitado, levando em consideração que buscamos informações somente em três bases de dados. Também consideramos que o quantitativo de resultados foi reduzido, uma vez que essa breve pesquisa retornou poucos trabalhos produzidos sobre o assunto num período consideravelmente longo de cerca de duas décadas. Os resultados encontrados no Portal de Periódicos Capes e *WorldWide Science* foram sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico.

Portal de Periódicos Capes Filtros utilizados→ artigos, educação, português.			
	Artigos iniciais:	Artigos relacionados à formação docente inicial no Brasil:	Artigos relacionados à supervisão de estágio supervisionado na formação inicial docente:
Termo de busca 1- ‘supervisor’	35	7	0
Termos de busca 2- ‘supervisor AND estágio’	120	8	7
Termos de busca 3- ’orientador AND estágio’	54	2	1
WorldWide Science Filtros utilizados→ artigos, português			
Termo de busca 1- ‘supervisor’	13	4	1
Termos de busca 2- ‘supervisor AND estágio’	6	2	1
Termos de busca 3- ’orientador AND estágio’	12	4	1

Scielo			
Termo de busca 1- ‘supervisor’	20	16	6
Totais	260	43	17

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Escolhemos pesquisar, nas bases de dados, somente as publicações em periódicos por seu alcance e divulgação em relação a outros trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações do mesmo meio. Definimos filtrar os resultados – quando existente o recurso de aplicação de filtros – por artigos relacionados à educação e no idioma português para privilegiar a produção nacional sobre o assunto. Ainda com estes filtros, vários resultados retornaram com produções acadêmicas segundo a realidade de outros países, como Portugal, por exemplo. Os artigos que não foram produzidos no Brasil foram excluídos do conjunto daqueles que seriam utilizados. Mesmo com o filtro “educação”, apareceram diversos trabalhos voltados para educação na área da saúde, como psicologia, medicina e também serviço social, que também foram excluídos.

Realizamos, como etapa seguinte, a seleção dos artigos direcionados para a educação e formação docente nas licenciaturas e para a formação de professores voltada à atuação no ciclo básico de ensino. Dessa forma, foram excluídos artigos que tratavam da formação de supervisores, preceptores, mentores e tutores em outras profissões, bem como para a formação de professores para nível superior a partir da pós-graduação.

Para refinar uma última vez os resultados – e obter somente os orientados ao tema específico de nossa pesquisa –, verificamos, em cada artigo selecionado para esta etapa, a menção dos termos de busca no título, no resumo e também efetuamos uma busca do termo “supervisor” no arquivo em PDF, por meio da ferramenta localizar. Nos artigos em que o termo não foi encontrado em nenhuma dessas partes do texto, foi realizada leitura do corpo do artigo, buscando compreender o contexto da pesquisa e encontrar palavras relacionadas ao tema da supervisão.

Partindo da recorrência das palavras relacionadas ao termo “supervisor” – como supervisor de estágio, orientador e orientador de estágio – criamos os termos de busca 2 e 3 que utilizamos. Outros termos encontrados com alguma frequência foram: professor em cooperação e professor colaborador. No total de nossa busca nas três bases de dados,

retornaram um quantitativo de 17 artigos que se relacionavam com o tema de nossa pesquisa e nos auxiliaram na compreensão do papel, das atribuições e da definição da figura do supervisor de estágio.

No conjunto dos artigos encontrados, Mello e Higa (2018, p. 302) citam o diminuto número de trabalhos produzidos sobre o tema da supervisão e fazem referência a um levantamento bibliográfico realizado por Mello no ano de 2015, pesquisa essa que "apontou a escassez de estudos a respeito da repercussão do estágio supervisionado na formação do professor supervisor: dos 52 trabalhos analisados [pelo autor], apenas três se ocupavam do tema", bem como encontramos em nosso breve levantamento. Também em Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 102), ao realizar uma breve revisão de literatura nos documentos legais vigentes que preconizam o estágio supervisionado, está presente a afirmação de que "não se encontram discussões mais elaboradas sobre as necessidades e possibilidades de formação relativas ao exercício da função de professor colaborador [supervisor], (...) que recebe os estagiários em sua classe para realização do estágio". Vindo corroborar coincidentemente com a dificuldade encontrada por nós na busca.

Na próxima seção, apresentamos as concepções de supervisão de estágio a partir dos resultados encontrados em nosso levantamento bibliográfico.

1.3.1 – O levantamento e as concepções da supervisão

Dentre os artigos encontrados que contêm referências sobre o tema da supervisão nas três bases de dados buscadas, os que se relacionavam à supervisão de estágio na formação inicial foram reunidos no quadro abaixo e utilizaremos suas referências à figura do supervisor para destacar as compreensões recorrentes sobre a supervisão.

Quadro 2: Artigos que apresentam contribuições relevantes sobre a supervisão.

Plataforma Capes

Título do artigo	Autores e ano	Termo de busca do qual o artigo resultou
1) Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de ciências e biologia.	MELLO; HIGA, 2018.	supervisor AND estágio
2) O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores.	BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015.	supervisor AND estágio
3) Estágio supervisionado no ensino de química: reflexões sobre um percurso formativo de futuros professores	SOUZA; MARCONDES, 2013.	supervisor AND estágio
4) O currículo e o estágio supervisionado na formação do professor de educação física na amazônia.	FILHO; BRASILEIRO, 2017.	supervisor AND estágio
5) Fé cega e faca amolada: Observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês	GIMENES; REIS; ORTENZI, 2000.	supervisor AND estágio
6) O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas	XAVIER, 2013.	supervisor AND estágio
7) tutoria na formação de professores de ciências- um modelo pautado na racionalidade prática	ROSA, MEDEIROS; SHIMABUKURO, 2001.	supervisor AND estágio
8) O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores	FELDKERCHER, 2016.	orientador AND estágio
WorldWideScience		
1) Formas de aprendizagem da docência de acadêmicos em estágio curricular.	NÖRNBERG; PEREIRA; FISCHER, 2014.	supervisor AND estágio
2) Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário.	GENOVESE; QUEIROZ; CASTILHO, 2015.	supervisor AND estágio
3) Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura.	FRANCO; MASSETO, 2018.	orientador AND estágio
Scielo		
1) O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas	XAVIER, 2013.	supervisor
2) Impactos da gestão de aulas baseadas em problemas verbais de matemática sobre aprendizagem	SOUZA, 2017.	supervisor
3) Competências profissionais de professores de	NETO; SILVA, 2013.	supervisor

matemática do ensino médio valorizadas por uma *Boa* escola: a supremacia da cultura da performatividade		
4) Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de ciências e biologia.	MELLO; HIGA, 2018.	supervisor
5) Aprender a ser professor em um contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica.	GOMES; QUEIROZ; BATISTA, 2019.	supervisor
6) A escrita de diários na formação docente	SOUZA et.al, 2012.	supervisor

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Encontramos ao todo um conjunto de 17 artigos nas bases de dados, porém 2 deles se encontravam repetidos nos resultados de diferentes bases, diminuindo nosso quantitativo de artigos para investigação que passou a contar com 15. Embora todos os 15 artigos selecionados desenvolvessem trabalhos no contexto do estágio supervisionado, somente alguns desses encontrados procuram descrever o supervisor de estágio presente no contexto de sua pesquisa.

Xavier (2013, p. 1) define os supervisores como "os responsáveis por promoverem conscientização e momentos de reflexão sobre o tempo vivencial em sala de aula, isto é, em contextos onde os professores aprendizes irão atuar primordialmente"; na mesma perspectiva, Gomes, Queiroz e Batista (2019, p. 6) descrevem-no como "presente diariamente na escola cooperante, garantindo a orientação e a supervisão dos estudantes-estagiários no decorrer das atividades de estágio profissional". Esses artigos procuram descrever o supervisor em função das responsabilidades que lhes são atribuídas no processo de estágio.

Ainda na tentativa de descrever a figura do supervisor em função de suas atribuições principais, Nörnberg, Pereira e Fischer (2014, p. 271) apresentam o orientador da universidade e o supervisor da escola "como sujeitos igualmente responsáveis pela orientação e acompanhamento do estagiário/a em seu processo de aprendizagem da docência" e de maneira sucinta, Drey e Guimarães (2016, p. 25) apresentam o supervisor em seu trabalho como "o professor regente de cada disciplina".

Outra maneira de apresentar o supervisor de estágio está relacionada à descrição ao papel e função que ele desempenha de maneira mais geral no processo de estágio,

com destaque para a sua importância na formação inicial docente. Entre os trabalhos que tratam sobre a importância do supervisor e descrevem suas atribuições, podemos citar Xavier (2013, p. 1102) que define o papel do supervisor como fundamental para "ajudar o professor aprendiz na autoanálise de suas aulas, na teorização de sua prática e em mudanças significativa no seu fazer". Souza (2017, p. 235) afirma que esse papel é "o de promover essas experiências, discuti-las e levar o futuro professor ao conhecimento na ação, à reflexão na ação e à reflexão sobre a ação".

A ênfase na reflexão no processo de formação também aparece em Souza et.al (2012, p. 201), que atribui ao trabalho conjunto do estagiário com o supervisor uma possibilidade para que o futuro professor "desenvolva a reflexão, atitudes de determinação, responsabilidade e iniciativa". Para Barreto, Oliveira e Araújo (2015, p. 58), o desenvolvimento de habilidades no estagiário advém do exemplo do supervisor e da troca de experiências, que "pode interferir positivamente na formação e decisão do licenciando, quanto a seguir a carreira docente, pois ao receber influências do meio, o estagiário pode elaborar efetivamente e com mais qualidade o conhecimento aprendido durante as aulas na universidade".

Outras discussões relacionadas à supervisão presentes no escopo dos artigos estão ligadas ao potencial formativo que o momento do estágio supervisionado pode proporcionar também para o supervisor de estágio, como indicam Souza e Marcondes (2013, p. 3443) "o estágio pode contribuir tanto para a formação do futuro professor quanto para o trabalho daquele que já exerce a docência, aspecto este que tem sido pouco tratado na literatura". Destaca-se também a necessidade de valorização do trabalho desenvolvido no processo de formação que esses profissionais da escola básica participam. Deve-se ter um olhar mais atento aos conhecimentos que eles possuem como contribuições relevantes para o processo de formação docente, suas experiências e da necessidade de estreitar e reorganizar a relação entre o supervisor de estágio e a orientação da universidade (NÖRBERG; PEREIRA; FISCHER, 2014 ; FRANCO; MASSETO, 2018). Ambas as instituições são extremamente importantes no processo de formação docente e, com uma relação estreita entre a IES e a escola de educação básica, o processo de formação docente pode se beneficiar.

Ao realizar a leitura desses textos, percebemos que não existe um consenso do papel do supervisor no processo de estágio supervisionado, tampouco alguma

preocupação em formalizar uma definição. As informações sobre o supervisor são geralmente derivadas do que se espera para a formação do estagiário ou do docente em exercício. Destacamos que as menções mais comuns se relacionam ao papel do supervisor como regulador dos processos, burocracias e avaliações dos estagiários ou, ainda, mencionam somente a figura do supervisor como participante do processo de estágio e corresponsável por seu decurso. A maior parte das menções ao supervisor nos artigos destacados refere-se a sua função como avaliador do processo de ensino aprendizagem, e a discussão das influências que sua orientação pode exercer na formação profissional e na futura carreira docente do estagiário. Mesmo dispensando espaço no texto por meio de algumas frases ou parágrafos sobre o supervisor, os artigos não desenvolvem uma discussão teórica aprofundada.

Em suma, podemos observar que, embora o supervisor de estágio seja mencionado nos artigos encontrados, a discussão sobre as atribuições ligadas à supervisão de estágio é limitada. Existe uma ideia geral de que o supervisor tem responsabilidade e é importante no processo de formação do estagiário, porém não há menção a como essa contribuição pode ser realizada. As definições de atribuições do supervisor são normalmente gerais e estão orientadas para o apoio e o suporte que o supervisor deve oferecer ao estagiário no processo de estágio supervisionado. As discussões da supervisão de estágio e das atribuições do supervisor carecem de aprofundamento, bem como de definição dos conhecimentos que ele deve possuir para desempenhar a função de supervisionar os estagiários.

1.4 – A supervisão no estágio e no PIBID

O estágio supervisionado, como momento da formação inicial, é um espaço que "possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que possuem experiência na atividade docente" (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103). De acordo com essa concepção, comumente são associadas responsabilidades aos indivíduos envolvidos no estágio, sendo o estagiário aquele que vai aprender sobre a profissão e o supervisor que ensinará sobre a prática docente. A legislação sobre formação de professores e estágio supervisionado é responsável por definir de maneira

legal as atribuições e responsabilidades de cada indivíduo envolvido no estágio supervisionado.

Como primeiro documento sobre carga horária e de instituição do estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, o Parecer CFE 627/1969 definia que o estágio supervisionado deveria constituir 5% da carga horária do curso. O Parecer CFE 346/1972 estendeu a obrigatoriedade do estágio supervisionado para o Ensino Normal, e definia que "sempre que possível, as escolas escolhidas deverão apresentar verdadeiro, mas positivo, campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutares que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente" (BRASIL, 1972, p. 162).

A figura do supervisor ligada ao estágio é mencionada pela primeira vez no Parecer CFE 346/1972. Na seção que dispõe sobre a prática de ensino, o documento esclarece que o professor supervisor deverá ser da própria escola da comunidade, ensinando e inspirando o "aluno-mestre" por meio de seu exemplo ressaltando "a extrema importância do papel do professor que supervisionará o estágio" (BRASIL, 1972, p. 162). Porém, ademais do local de trabalho do supervisor e da orientação do ensino pelo exemplo, neste parecer e nas legislações subsequentes – como a Lei 11.788 que trata da organização do estágio que somente define quem é o profissional que deve supervisionar em função de seu vínculo com a escola básica –, são escassas as informações encontradas sobre outras características atribuídas ou desejáveis ao supervisor de estágio.

Das informações encontradas sobre o professor supervisor na legislação sobre a formação docente, podemos destacar a necessidade de que ele seja um profissional habilitado/licenciado, atuante e reconhecido na escola básica e que se responsabilize pela presença participativa do estagiário em atividades de formação específicas de sua área de atuação (BRASIL, 2001, p. 10). Algumas dessas atividades preconizadas para o estágio, encontradas na legislação, sugerem a natureza com que devem ser desenvolvidas pelo supervisor. A natureza das atividades desenvolvidas advém das demandas da formação dos licenciandos e, destacam-se como atribuições específicas de formação do estagiário segundo o Parecer CNE/CP 28/2001 aquelas que proporcionem:

> um conhecimento do real em situação de trabalho; um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência; um momento para se acompanhar

> alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída (...) por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares; capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p. 10).

Desta maneira, cabe ao supervisor proporcionar atividades que possuam como fim a promoção dessas atribuições para a formação do estagiário e que sejam possíveis de serem desenvolvidas na escola.

O Parecer CNE/CP 28/2001 também sugere uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais que atuam na escola básica concomitante ao período de realização do estágio. Essa sugestão se encontra na afirmação de que "nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado" (ibid, 2001, p. 11). E, ainda, retornando ao texto do Parecer CNE/CP 28/2001 sobre as atividades específicas, fica reforçado que o momento do estágio deve ser também voltado para o supervisor, como momento de verificação, prova e reflexão sobre suas competências profissionais. E tem o potencial de servir também para que o supervisor esteja consciente da composição de seu conjunto de conhecimentos pedagógicos, o que pode contribuir com possíveis modificações em sua atuação profissional.

Ao explorar a ideia de possibilidades de formação inicial associada à formação continuada e ao aperfeiçoamento dos docentes em exercício, podemos citar outro projeto, o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Instituído em 2007, o PIBID busca, por meio do estreitamento de relações entre a escola de educação básica e as IES, atingir uma melhoria na qualidade da educação básica pública por meio de investimentos na formação inicial docente. Para isso, o aperfeiçoamento docente dos indivíduos envolvidos no processo era uma das metas a ser contemplada e o projeto assumiria "o compromisso com diferentes níveis de formação, entre eles a formação dos professores supervisores" (DUARTE; QUADROS, 2019, p. 350).

No PIBID, o professor, que recebe os bolsistas de iniciação à docência (ID) no âmbito da escola básica, também é descrito como supervisor e recebe como atribuições a coparticipação no processo de acompanhamento, planejamento e avaliação da atuação

dos bolsistas (BRASIL, 2010, p. 2). Embora o estágio e o PIBID sejam de naturezas diferentes e cheios de contradições quando colocados lado a lado, principalmente em comparação à obrigatoriedade e abrangência do estágio supervisionado no processo de formação docente, podemos encontrar associações ao voltarmos nosso olhar para descrições de atribuições do supervisor e não para demais questões (PIMENTA; LIMA, 2019).

Também associamos estágio e PIBID pela referência ao supervisor na utilização do mesmo termo, o que poderíamos interpretar como possuindo entendimento análogo ao das atribuições para a figura do supervisor dentro do processo de estágio e no decorrer do projeto do PIBID. Assim como na legislação referente ao estágio supervisionado, na legislação que trata do PIBID, não encontramos informações detalhadas sobre o supervisor e a supervisão que deve ser realizada com os bolsistas. Mesmo o Programa garantindo uma remuneração para esse supervisor, suas obrigações são descritas sucintamente como "acompanhar e supervisionar as atividades" (BRASIL, 2010, p. 1).

Percebemos também que na legislação que organiza e orienta as obrigações para a realização de processos formativos que envolvem a figura de um supervisor, encontramos pouca informação sobre ele e sobre a atividade de supervisão. E que também existem potencialidades para que os momentos de formação docente inicial sejam também aproveitados para a formação dos docentes que já estão em exercício, fornecendo mais uma opção para os profissionais que desejem buscar formação continuada.

1.5 – Considerações sobre a supervisão de estágio

No decurso de nossa pesquisa, foi frequente a necessidade de consultar material produzido fora do país sobre o tema da supervisão. Existe material sendo produzido sobre o tema fora no exterior há pelo menos 60 anos, como podemos verificar em Clarke, Triggs e Nielsen (2014), que realizaram um levantamento bibliográfico sobre os *cooperating teachers*, em tradução nossa, professores cooperantes. Segundo o artigo citado, mesmo com um número relativamente grande de trabalhos sobre os professores

cooperantes sendo desenvolvido fora do Brasil, também existe pouca teorização sobre o tema. Porém, existem concepções mais aceitas e difundidas presentes nesses trabalhos no que se refere ao papel do professor supervisor, os quais gostaríamos de destacar.

O supervisor de estágio geralmente é mencionado, nesses trabalhos, de três possíveis maneiras, como aquele que: 1) proporciona o espaço para a prática do estagiário; 2) supervisiona a prática ou 3) forma professores. As três maneiras de fazer referência ao papel desempenhado pelo supervisor variam em grau de envolvimento com o estagiário e com o processo de supervisão como um todo (ibid, 2014). A terceira concepção é a que mais se aproxima do que entendemos como a função do supervisor, que deve estabelecer um alto nível de interação com o estagiário, por meio de um estreitamento de relações e fornecimento de orientações para o seu desenvolvimento; e que ela aproxima os professores de um papel compromissado com a formação dos estagiários análogos ao do formador da universidade "embora com responsabilidades diferentes" (ibid, 2014, p. 168).

Compactuamos com a compreensão de Gimenes, Reis e Ortenzi (2000) sobre a supervisão de estágio numa visão reflexiva e menos dogmática do processo de formação de professores, sendo o supervisor aquele que "procura encorajar a contribuição do aluno-mestre nas aulas, levando-o a refletir sobre a prática, introduzindo questionamentos sobre os motivos não só das atividades de ensino, mas também desse próprio ensino em relação ao contexto social maior" (ibid, 2000, p. 137). Estamos de acordo também com a visão de que, quando um supervisor tem o conhecimento do conteúdo específico para o qual se formou na licenciatura, "não significa o mesmo que estar preparado para formar professores e, assim, parecem ser pertinentes questões relativas à construção do conhecimento profissional dos formadores de professores" (ibid, 2000, p. 130).

Em síntese, não encontramos teorização aprofundada sobre a figura do supervisor, tampouco a definição do termo e de atribuições de papéis. Para definir nossa compreensão acerca do supervisor e da supervisão, contamos com fragmentos de trabalhos que não se comprometem com o tema de maneira central. Em nossa busca sobre trabalhos de pesquisa sobre o estágio supervisionado, percebemos que o supervisor aparece, geralmente, como coadjuvante no processo, sendo poucos os trabalhos que colocam-no como indivíduo no cerne da investigação.

A partir de nossa leitura, compreendemos que a literatura define o supervisor em função de suas atribuições e responsabilidades, e enfatizam sua importância para o processo de estágio supervisionado por seu exemplo e benefícios que podem trazer ao exercício da docência para os futuros professores. Ainda cabe destacar que, muito embora tenhamos encontrado artigos que apontem a possibilidade de olhar para o estágio como momento de formação que pode agregar experiências e conhecimentos ao supervisor, não há destaque de sugestões de formas ou projetos, ou indicações de como essa sugestão pode ser levada a cabo. Podemos listar como atribuições destacadas para a atuação do supervisor: estar presente, orientar atividades, se responsabilizar pelo processo, promover e discutir experiências, refletir e promover reflexão, determinação e iniciativa nos estagiários; em suma, deve influenciar o estagiário por meio de ações e palavras em seu desenvolvimento na aprendizagem da docência. Ressaltamos que, para que essa influência esteja de acordo com princípios desejáveis para a formação docente, o professor supervisor deve possuir conhecimentos sobre a docência e o ensino da docência.

A partir de agora, nos voltaremos para a investigação desses conhecimentos aos quais chamaremos de conhecimentos relativos à supervisão. Acreditamos que, ao investigar por meio de um estudo de caso a trajetória profissional e momentos de atuação de um professor da escola básica como supervisor, podemos contribuir para a discussão sobre sua prática e atribuições. Pretendemos fazê-lo por meio da caracterização dos conhecimentos referidos por Gimenes, Reis e Ortenzi (2000, p. 130), que consideram "uma possível oportunidade para desvelamento desse conhecimento pode ser vislumbrada em ocasiões em que esses profissionais têm que explicitá-lo". Por meio de um estudo de caso que consistirá em uma investigação para caracterizar os conhecimentos de um docente de física desejamos promover essa oportunidade.

2 – Os conteúdos da supervisão como atividade de ensino segundo o PCK.

Estabelecer um conjunto de conhecimentos próprios da profissão docente está entre um dos assuntos recorrentes no campo de pesquisa da formação de professores desde, pelo menos, as últimas três décadas. Discussões sobre a profissionalidade do professor são realizadas por correntes teóricas de pensamento bastante distintas e difundidas, recebendo destaque a dos conhecimentos dos professores que teve marco em Shulman (1987) e a do pensamento dos professores perpetrada por Schön ao longo de sua obra, tendo como um de seus frutos teóricos a ideia de professor reflexivo.

Consistindo numa discussão atual, a especificidade dos conhecimentos do professor suscita uma discussão entre a natureza de dois conceitos amplamente utilizados em pesquisa educacional, "os termos saberes e conhecimentos, apesar de muitas vezes serem usados como sinônimos, provêm de correntes teóricas distintas" (FERNANDEZ, 2015, p. 503). Ainda segundo Fernandez (2015), no Brasil a tendência atual de discussão sobre o tema da profissionalidade do professor tem utilizado referenciais que se aproximam da corrente de Schön, que privilegia a discussão dos saberes e crenças do professor. Temos, como exemplos de referenciais bastante utilizados, Tardiff (2002) com a promoção da discussão dos saberes docentes disciplinares, experienciais, curriculares, da formação e da prática docente e também Contreras (2002), que sugere um resgate da autonomia dos professores por meio de uma racionalidade que se aproxima do proposto por Schön em relação ao professor reflexivo.

No outro extremo teórico, e ainda menos recorrido como referencial no Brasil, Shulman apresenta considerações sobre a importância de determinar um conjunto de conhecimentos específicos para estabelecer a profissão do professor e legitimar sua prática. Seus trabalhos também levam em consideração a tendência de valorização de *status* que um conjunto de conhecimentos sistematizados gera.

Essa visão da profissão docente procura descrever os conteúdos que devem ser adquiridos e dominados pelo professor para a formação de sua base de conhecimentos profissionais. Shulman (1986) propõe que o professor deve possuir conhecimentos de tipos diferentes, os quais foram divididos em categorias nomeadas como conhecimento:

1) do conteúdo específico; 2) do conhecimento do currículo e 3) do conhecimento pedagógico do conteúdo; este último dá nome ao estudo e é mundialmente difundido e conhecido por sua sigla PCK (Pedagogical Content Knowledge) por:

> (...) identificar o corpus de conhecimentos necessários para o ensino. Representa a mescla entre matéria e pedagogia, um possível caminho para a compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos estudantes e se expõem para o ensino (SILVA, 2012, p. 28).

O PCK recebe destaque nos trabalhos acadêmicos como conhecimento desenvolvido especificamente por professores, sendo o que diferencia o conhecimento do conteúdo específico ensinado por um professor do conhecimento do conteúdo que um especialista possui sobre o mesmo assunto, pois para na constituição do seu PCK, o professor transforma esse conteúdo específico que ele está trabalhando de forma que possa ser ensinado. A fim de realizar essa transição, é necessário que o professor tenha conhecimento do tema, do contexto para o qual ele será adaptado e conhecimento pedagógico necessário para realizar a adaptação. Ou seja, não basta que o professor seja formado em uma disciplina específica, também é necessário que possua o conhecimento de como tornar os conteúdos da disciplina ensináveis. Esse conhecimento é construído sobre a base do conhecimento para o ensino que envolve "as compreensões, conhecimento, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino" (MIZUKAMI, 2004, p. 38). Os conjuntos de conhecimentos de um professor são desenvolvidos e construídos continuamente ao longo da carreira profissional a partir de suas experiências como docente (ibid, 2004).

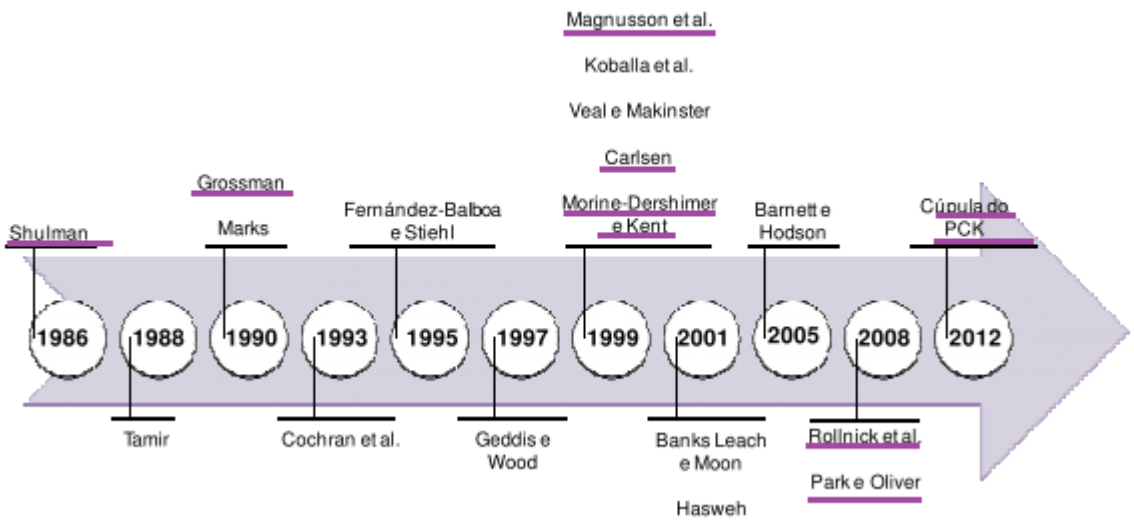
Especificamente o delineamento do PCK dos professores tem como cerne o estudo de Shulman sobre o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MPRA), que investiga a dinâmica da ação docente a partir de atividades não sequenciais que tem como ponto de partida e chegada processos de compreensão. São seis as atividades listadas por Shulman que fazem parte do processo de desenvolvimento do PCK: compreensão do tema em sua totalidade, transformação do tema para o posterior ensino, instrução e gestão do ensino, exame e avaliação das compreensões e desempenhos e a consolidação de uma nova compreensão do processo (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016, p. 232). Embora as atividades listadas sejam não sequenciais, a natureza processual do

modelo sugere uma recorrente reformulação que vai “sendo enriquecida pelo contexto em que se sucede, como resultado das interações sociais que a atividade educativa implica e dos momentos distintos que caracterizam a prática docente” (MONTENEGRO; FERNANDEZ, 2015, p. 254).

2.1 – Apresentação dos modelos de PCK

Na tentativa de traduzir como é constituído o PCK de um professor, alguns modelos foram idealizados a partir da apresentação de categorias de conhecimentos que um professor deveria possuir para desenvolver seu PCK. O trabalho de Shulman sobre o desenvolvimento do PCK foi o primeiro a ser elaborado, mas sofreu diversas adaptações e acréscimos, inclusive pelo próprio Shulman, um ano após publicar sua primeira versão do modelo. Posteriormente, outros pesquisadores adaptaram as ideias contidas em Shulman (1987) com o objetivo de particularizar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos específicos, como o desenvolvimento do PCK para o ensino de ciências.

Figura 1: Linha do tempo dos Modelos de PCK com destaques nos modelos considerados mais difundidos por Fernandez (2015)



Fonte: GOES, 2014, p. 38.

Baseados em características implícitas, esses modelos procuram explicitar os domínios que cada professor deve possuir relacionados aos conhecimentos que irão compor seu PCK.

Segundo Fernandez (2015), dentre os modelos mais difundidos pelo mundo para o ensino de ciências se encontram, resumidamente:

- Grossman de 1990 (apud. FERNANDEZ, 2015, p.508): modelou, pela primeira, vez o PCK de Shulman e inclui a ideia do tema no lugar do termo conteúdo, que subordina os outros conhecimentos. “Dialoga com a concepção inicial de Shulman somando o conhecimento do currículo e as concepções dos propósitos para ensinar um tema”;
- Carlsen de 1999 (apud. FERNANDEZ, 2015, p. 508): semelhante ao Modelo de Grossman, destaca o contexto geral e específico “como um pano de fundo dos demais conhecimentos”. Inclui os conhecimentos de ciências no mesmo nível hierárquico dos conhecimentos sobre os conteúdos o que o torna exclusivo para o ensino de ciências;
- Morine-Dershimer e Kent de 1999 (apud. FERNANDEZ, 2015, p. 512): determinam um novo lugar para o conhecimento pedagógico de acordo com o descrito por Shulman (1987). Também salientam a diferença entre o conhecimento pedagógico geral (literatura) e o pessoal (experiências). “Aparece uma preocupação com a avaliação” e é pioneiro no destaque às crenças pessoais;
- Rollnick de 2008 (apud. FERNANDEZ, 2015, p.512): separa a ideia de conhecimento das manifestações desses conhecimentos. As manifestações dos domínios do conhecimento pedagógico dos conteúdos foram denominadas “produtos do ensino”. Resgata uma ideia inicial de Shulman para o PCK focando nas “representações de conteúdo e nas estratégias instrucionais de um tópico e introduz a questão da avaliação como uma manifestação dos conhecimentos dos professores”;
- Magnusson, Krajcik e Borko de 1999 (apud. FERNANDEZ, 2015): Derivado do Modelo de Grossman para o ensino de ciências com o acréscimo do conhecimento da avaliação e orientações para o ensino de ciências.

- Park e Oliver de 2008 (apud. FERNANDEZ, 2015, p.516): adiciona ao Modelo de Magnusson, Krajcik e Borko a ideia de eficácia do professor, direcionando o docente para diferentes ações. “Nesse modelo também há uma abertura para o entendimento de como o PCK se desenvolveria na prática de professores ”, resgatando ideias do MPRA;
- Abbel de 2008 (apud. FERNANDEZ, 2015): Engloba os Modelos de Grossman e de Magnusson, Krajcik e Borko;
- Modelo da Cúpula de 2012 (apud. FERNANDEZ, 2015): tem como objetivo um consenso da base de conhecimentos a partir dos outros modelos. Será discutido com mais detalhes na próxima seção.

Podemos perceber que o primeiro, o Modelo de Grossman, influenciou a construção dos outros modelos para o PCK. Alguns modelos são voltados especificamente para o ensino de ciências por conta das especificidades que ficam marcadas no domínio, dimensões que compõem cada conhecimento. Cada modelo configura um entendimento específico do PCK, e novos conhecimentos, domínios e elementos nos modelos surgem da leitura realizada a respeito do conjunto de conhecimentos do professor colocados em prática durante o ensino.

2.2 – O modelo da cúpula

O modelo mais recente de desenvolvimento do PCK para o ensino de ciências é o Modelo da Cúpula do PCK (*PCK Summit 2012*), que teve origem num desejo de grupos de pesquisadores em ensino de ciências de construir um modelo consensual do PCK a partir dos diversos modelos existentes. Esse modelo foi elaborado em uma conferência na qual vários grupos chegaram a um “consenso preliminar a respeito do PCK” (GOES, 2014, p. 34).

O modelo proposto por Shulman (1987) reúne sete conhecimentos que são agrupados nas três principais categorias. Diferente desse, o modelo da cúpula reúne cinco conhecimentos que compõem a base dos conhecimentos. Alguns dos conhecimentos do Modelo da Cúpula não foram apresentados por Shulman (1987) no

modelo inicial, porém por terem sido considerados relevantes pelos pesquisadores participantes da conferência e por aparecerem de forma recorrente em diferentes modelos posteriores, foram escolhidos para compor o modelo de síntese.

Quadro 3: Relação entre os conhecimentos do PCK de Shulman e o Modelo da Cúpula do PCK

Modelo proposto por Shulman (1987)	**Modelo da cúpula do PCK (2012)**
conhecimento dos conteúdos	conhecimento da avaliação
conhecimento do currículo	conhecimento pedagógico
conhecimento pedagógico do conteúdo	conhecimento do conteúdo
conhecimento pedagógico geral	conhecimento dos alunos
conhecimento dos alunos e de suas características	conhecimento curricular
conhecimento dos contextos	
conhecimento dos objetivos, finalidades e valores, fundamentos históricos e filosóficos	

Fonte: FERNANDEZ (2015, p. 514)

O Modelo da Cúpula do PCK é um modelo dialético que apresenta uma maior possibilidade de reflexão que os demais modelos elaborados até então, uma vez que possibilita um diálogo entre os contextos, com a devolutiva dos alunos e também uma reflexão sobre a prática. A prática na sala de aula influencia e é influenciada durante todo o processo de construção do PCK, a possibilidade de reflexão viabiliza a reformulação no processo de ensino estando em consonância ao modelo de MPRA. Por não apresentar elementos específicos ao Ensino de ciências, como por exemplo, o conhecimento sobre a natureza da ciência, conforme aparece nos modelos de Abbel de 2008 (apud. GOES, 2014) ou no Modelo de Park e Olliver 2008 (apud. GOES, 2014), entendemos que ele pode ser estendido para outras formas de particularização do PCK.

Segundo Goes (2014), o Modelo da Cúpula do PCK é o modelo mais recente e mais abrangente de desenvolvimento do PCK para o ensino de ciências. Nesse modelo, as crenças tanto dos professores quanto dos alunos ampliam as possibilidades do desenvolvimento do PCK. Goes (2014) diz que o Modelo da Cúpula engloba diferentes

características dos modelos anteriores e podem ser identificados elementos dos modelos de Shulman (SH), de Raciocínio Pedagógico e Ação de Shulman (MRPA), Grossman (GR) e Magnuson e colaboradores (MG). De posse dessas informações, elaboramos um quadro com características de cada conhecimento do Modelo da Cúpula, baseadas em descrições dos modelos citados anteriormente.

Quadro 4: Características do Modelo da Cúpula segundo Goes 2014.

Modelo da Cúpula do PCK)		
Tipo de conhecimento	***Característica 1***	***Característica 2***
Conhecimento da avaliação	"Avaliar a compreensão dos alunos durante o ensino". (MRPA) (p. 45)	"Avaliar seu próprio desempenho e adaptação".(MRPA) (p. 45)
Conhecimento pedagógico	"Corpo de conhecimentos gerais relacionados ao ensino". (GR) (p. 50)	"Alunos e aprendizagem, gestão de sala de aula, currículo e instrução, outros". (GR) (p. 50)
Conhecimento do conteúdo	"Diretamente relacionado ao conhecimento do tema". (GR) (p. 50)	_____
Conhecimento dos alunos	"Características sociais, culturais, psicológicas, individuais". (GR) (p. 52)	"Interesses relativos a vida pessoal, escolar, profissional, pontos fortes e limitações". (GR) (p. 52)
Conhecimento curricular	"Apropriação dos materiais curriculares disponíveis". (GR) (p. 51)	"Meios empregados para gerir o conteúdo de acordo com particularidades". (GR) (p. 51)

Fonte: GOES (2014)

Cada uma dessas características nos auxilia na compreensão dos elementos e ações envolvidas em cada categoria do PCK praticadas pelo professor. Como exemplo, ao conseguirmos identificar no MRPA informações sobre o conhecimento da avaliação, podemos compreender que ambas as características sejam direcionadas para a ação comum de avaliar, os processos de avaliação referidos focam em sujeitos diferentes participantes no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, podemos encontrar elementos advindos das descrições de características presentes nos outros modelos, do qual o Modelo da Cúpula deriva que nos ajudam a ter um melhor entendimento de cada categoria do conhecimento. "Até o momento, no entanto, é o modelo que mais se aproxima de explicar a prática da sala de aula e exerce assim o papel central de sistematizar os dados e facilitar as trocas entre diversos pesquisadores" (FERNANDEZ, 2015, p. 523).

2.3 – O conhecimento docente

De acordo com o modelo da cúpula do PCK o conhecimento adquirido na experiência da atuação docente é valorizado. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas, de escolhas para representação do conteúdo, de adaptação do currículo e de avaliação estão intimamente ligadas ao conhecimento dos alunos e consequentemente do contexto em geral no qual a aula está inserida. Nesse modelo, as crenças tanto dos professores quanto dos alunos ampliam as possibilidades do desenvolvimento do PCK. Em diferentes momentos, as crenças dos alunos e professores servem para influenciar no conhecimento profissional e pessoal do PCK com o objetivo de reestruturá-lo a cada encontro pedagógico. Esse modelo tem como ponto central situações que retroalimentam o processo de desenvolvimento do PCK internamente, e

> pressupõe construção com base na ação, ou seja, o professor é um agente reflexivo que reflete sobre sua prática e a reavalia com o objetivo de alcançar resultados melhores com seus alunos reconstruindo e transformando seu conhecimento pessoal de PCK, seu conhecimento profissional específico de um tópico e seus conhecimentos da base (FERNANDEZ, 2015, p. 517).

Compreendendo como PCK um conjunto de conhecimentos que é reformulado e acrescido pelas situações do cotidiano da sala de aula, torna-se evidente o caráter dinâmico do conhecimento profissional do professor. Desta forma, entendemos que o PCK está em constante modificação, sendo um processo dinâmico da construção de conhecimento do professor. O esforço em procurar descrever o PCK de um docente por si só já seria justificado a partir da afirmação de Fernandez (2015, p. 520) de que "mais dados empíricos são necessários em distintos níveis para se entender como ocorre o desenvolvimento do PCK e embasar as políticas públicas de formação de professores de ciências". Portanto, em nosso trabalho de mestrado, a partir da mesma justificativa de escassez de dados trabalhados e pela possibilidade de embasar novos trabalhos, procuramos realizar a adaptação do Modelo da Cúpula do PCK. Inicialmente utilizado para verificar a constituição do PCK de um professor que lecione disciplina na área das ciências, adaptamos o Modelo da Cúpula para o mesmo objetivo, porém voltando-o para o profissional que participa no processo de formação docente, contribuindo na etapa formativa de estágio como supervisor. Baseamo-nos no Modelo da Cúpula do PCK e nas suas bases teóricas para fazer essa adaptação.

2.4 – Considerações sobre o conhecimento do conteúdo da supervisão

O supervisor de estágio é o profissional docente da escola de educação básica que participa da formação inicial de outros professores em conjunto com a IES. Tendo como principal função o ensino de um conteúdo, o supervisor deve desenvolver um conjunto de conhecimentos e estratégias que auxiliem no ensino do conteúdo específico para a formação docente. Embora o supervisor ensine uma disciplina específica na escola aos alunos, não é essa específica que será ensinada aos estagiários. O conteúdo que deve ser ensinado ao estagiário pelo professor é o modo de ensinar a disciplina específica, portanto é essencial que ele possua conhecimento sobre a maneira de lecionar. Pois uma prerrogativa consensual para o desenvolvimento do PCK é justamente "um conhecimento específico do conteúdo, ou seja, que este conhecimento está relacionado especificamente com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado" (GOES, 2014, p. 35).

E o que o supervisor ensina? O supervisor ensina aos estagiários sobre como se tornar um professor. Portanto, ele deve ter conhecimento sobre, primeiramente, o que é ser um professor e o que deve ser ensinado. E para além desse conhecimento, ele deve possuir um conjunto de conhecimentos que componham seu PCK.

Na busca de reconhecer o PCK do supervisor, realizamos uma adaptação das categorias de conhecimentos do PCK para conhecimentos relativos à supervisão. O fato dos Modelos do PCK estarem sendo constantemente discutidos e adaptados demonstra que o assunto não é limitado e fornece caminhos para pensar alternativamente outras situações que Shulman sequer considerou ao elaborar seu modelo, como encontramos em um de seus relatos em entrevista à Educação em Revista:

> Felizmente, as pessoas dizem para mim: "você parou de escrever sobre CPC [PCK] muito antes que esse conceito fosse completamente compreendido". Minha resposta sempre foi: "isso foi de propósito! Porque, antes de qualquer coisa, se eu apenas tivesse escrito a respeito quando tivesse compreendido completamente, eu nunca teria escrito uma linha. E segundo, se você quer que uma ideia floresça, sempre a torne pública e a dissemine antes que você a compreenda completamente, porque isso dá ao mundo muito trabalho a ser feito!". E eu tenho que dizer: essa ideia tem sido muito bem-sucedida desde a década de 1990. Dezenas de milhares de pessoas já escreveram a respeito dela e eu acho que é devido ao fato de eu nunca a ter compreendido totalmente. Eu precisava de outras pessoas refletindo a

> respeito dessa ideia e percebendo que "há muito para fazermos, porque o Shulman não deu conta de fazer tudo". E eu não acho que isso seja uma falha. Acho que é esse o formato no qual uma ideia deve ser desenvolvida, para que compense o tempo e a energia das outras pessoas (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 11-12).

Desta maneira, nos fundamentamos nesta ideia para realizar uma adaptação e ampliar o alcance do Modelo da Cúpula de 2012 para procurar caracterizar o conjunto de conhecimentos do supervisor de estagiários que cursam graduação nas áreas das ciências. Nossa adaptação iniciou-se com a renomeação das categorias de conhecimentos conforme podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5: Proposição das categorias para análise do conhecimento da supervisão baseadas numa adaptação do Modelo da cúpula do PCK.

Modelo da cúpula do PCK (2012)	**Proposta de adaptação dos conhecimentos relativos à supervisão**
conhecimento da avaliação	conhecimento da avaliação
conhecimento do conteúdo	conhecimento do processo de estágio
conhecimento curricular	conhecimento do currículo
conhecimento pedagógico	conhecimento pedagógico
conhecimento dos alunos	conhecimento dos estagiários

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Atribuímos, em nossa proposta de adaptação, nomes semelhantes aos das categorias originais do Modelo da Cúpula do PCK, porém relacionados ao nosso contexto da supervisão de estágio. A cada novo conhecimento proposto, relacionamos um conjunto de características que representam nosso entendimento dos domínios que compõem esses conhecimentos.

Cada característica foi estabelecida a partir de elementos empíricos que emergiram do relato de entrevistas realizadas com um docente de física e constituem o conjunto de dados desta pesquisa. A relação entre cada categoria de conhecimento proposta e as características atribuídas a elas se organizam segundo o Quadro 6. Essa

sistematização nos auxiliou na categorização dos conhecimentos relativos à supervisão de um docente de física e conduziu a discussão dos dados à luz do referencial do PCK.

Quadro 6: Conhecimentos e características do conhecimento relativo à supervisão de estágio.

Conhecimento	Características			
Conhecimento da avaliação	Autoavaliar e adaptar-se	Reavaliar e refletir sobre práticas pedagógicas	Avaliar a postura dos estagiários frente a turma	Avaliar a prática pedagógica dos estagiários
Conhecimento do processo de estágio em sala de aula	Ceder espaço das aulas ao estágio supervisionado	Apresentar-se como supervisor de estágio	Relacionar-se com os pares no processo de estágio supervisionado	Proceder com a recepção,acolhimento e atribuição de tarefas aos estagiários
Conhecimento do currículo	Atender às exigências formativas da IES	Contribuir para a interação entre IES e escola de educação básica	Proceder de acordo com a disciplina de Prática de ensino[4]	
Conhecimento pedagógico	Instruir sobre práticas aos estagiários	Inspirar confiança dos alunos nos estagiários	Manter-se atento às necessidades do estagiário	Coparticipar durante aula com o estagiário
Conhecimento dos estagiários	Facilitar e resgatar relações entre supervisor e estagiário	Valorizar as relações e experiências externas dos estagiários	Estabelecer laços e reconhecer as características individuais	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

[4] Prática de Ensino e estágio supervisionado era uma disciplina da grade da IES com a qual o professor de física que concedeu as entrevistas para esse estudo de caso estabeleceu parceria. Essa disciplina estava vinculada à realização do estágio supervisionado na escola de educação básica, e estava voltada à aprendizagem por parte dos estagiários de aspectos organizacionais, de ensino de física, de articulação entre universidade e escola, de elaboração de planos de curso e de regência (PETRÓPOLIS, 2013).

Pode-se perceber que os conhecimentos não apresentam o mesmo número de características associadas. Isso se deve ao fato de que, mesmo com o olhar direcionado aos elementos emergentes dos dados que se relacionavam com nosso entendimento sobre cada tipo de conhecimento, respeitamos sua ocorrência e não buscamos um paralelismo em relação à quantidade de características.

Percebemos também que a maior parte das características determinadas está associada a elementos presentes em relatos do professor entrevistado de eventos que remetiam ao seu ambiente da sala de aula. Embora compreendamos que o processo de supervisão de estágio vá além do momento da sala de aula, nosso conjunto de dados disponíveis se relaciona quase que exclusivamente a ela, pois talvez nesse ambiente tenham ocorrido as relações mais marcantes e significativas na experiência do docente de física que foi entrevistado. De certa forma, acreditamos que esses resultados estão de acordo com a concepção subjacente de que o estágio supervisionado se desenvolve em sala de aula. Como as salas de aula se encontram nas escolas de educação básica, poderíamos dizer que há um entendimento geral de que este é o seu espaço natural. De acordo com Galindo (2012), um grande número de trabalhos que têm como tema o estágio supervisionado focam no momento de ocorrência do estágio na escola onde,

> grande parte dos eventos que interessam para a compreensão do estágio acontece e os pesquisadores sabem disso e por esse motivo vão até ela para observar e coletar dados sobre esses eventos. Nesse sentido poderíamos dizer que há o risco da escola se portar em relação ao estágio muito mais como um contexto, um "palco" onde os eventos acontecem do que como um ator que divide a cena com os outros atuantes (p. 248).

O conhecimento do conteúdo relativo à supervisão, portanto, é uma aproximação a propostas de caracterizar um conjunto de conhecimentos de determinada atividade para conferir a ela especificidade, como busca o PCK com a docência, voltada a uma atividade ainda pouco definida ou problematizada como a supervisão.

Embora com as limitações de um trabalho que se debruça sobre a discussão de dados empíricos, acreditamos ser relevante e possível realizar inferências sobre esses dados. Shulman (1986) enfatiza a ideia de que os estudos de casos têm potencial de serem investigados:

> O conhecimento do caso é o conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Considerando que os próprios casos são relatórios de eventos, o conhecimento que eles representam é o que os tornam casos. Os casos podem ser exemplos

> de instâncias específicas de descrições detalhadas da prática - descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu- completo com particularidades de contextos, pensamentos e sentimentos. por outro lado, podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes uma proposição ou afirmação teórica mais abstrata. (...) Mas outros tipos de casos exemplificam, ilustram e dão vida às proposições teóricas que são potencialmente as ferramentas mais poderosas que os professores podem ter. (p. 11-12, tradução nossa).

Acreditamos, que ao estudar o caso de um docente de física que atuou como supervisor de estágio em um determinado período de sua trajetória profissional, seja possível trazer para discussão os exemplos e proposições. Ao propor um debate inicial sobre o tema, de maneira embasada e sistematizada, iniciamos uma discussão específica sobre a supervisão de estágio e possibilitamos a investigação de uma dimensão diferente do processo de formação docente que, como já discutido, tem potencial influência na formação docente.

PARTE II

3 – Encaminhamento Metodológico da pesquisa

3.1 – A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

A pesquisa qualitativa é historicamente construída a partir de estudos sociológicos e antropológicos, tendo sido estendida para a pesquisa em educação por conta do capital humano envolvido no processo educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ganhando amplitude na década de 70 do século XX, a valorização dos trabalhos de campo, observação participante, entrevistas e etnografias se tornaram as formas mais características de realização desse tipo de pesquisa. Possuindo como marcas a descrição pormenorizada de acontecimentos, locais e pessoas, a pesquisa qualitativa apresenta como objetivos das questões que procura responder aqueles voltados para a compreensão de fenômenos complexos. Eles são investigados sob as perspectivas dos sujeitos a partir de um contato desenvolvido ao longo da realização da pesquisa (ibid, 1994). As principais características desse tipo de pesquisa não são excludentes quanto a outros tipos, antes podem ser utilizadas em conjunto, de forma complementar, dado o seu caráter científico quando desenvolvida por meio de "investigação rigorosa e sistemática" (ibid, 1994, p. 64).

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa, pois suas particularidades estão alinhadas aos objetivos de construir um conhecimento a partir da busca de dados empíricos proposto neste trabalho. E pesquisas desse tipo nos atendem, pois "recorrem à observação empírica por considerarem que é função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana" (ibid, 1994, p. 70). Utilizando as entrevistas como método de promover a pesquisa qualitativa, incorremos em informações que são carregadas de impressões subjetivas, e nesse caso os dados obtidos:

> Carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. (…). Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efetuado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Mesmo carregando a marca interpretativa do sujeito, o conjunto de informações obtidas é válido, pois além de descritivo, possibilita a compreensão da estruturação de uma teoria tendo como bases o reflexo dos fatos que os dados possuem.

Dessa forma, na perspectiva da pesquisa qualitativa, escolhemos trabalhar com o estudo de caso que, como o próprio nome revela, pretende ao estudo de um caso singular, que tenha valor em si mesmo pelo desenrolar de seus elementos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Yin (2001, p. 21), o estudo de caso "permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real". Então, por preservar as características holísticas que é uma estratégia de pesquisa flexível, pois admite que as orientações da pesquisa se modifiquem; porém, para que a natureza da pesquisa não se perca ou modifique integralmente, é necessário criar um projeto focalizado, organizado e dividido em subunidades ou etapas.

Assim como outras estratégias de pesquisa possui um conjunto de procedimentos específicos para garantir sua confiabilidade, o estudo de caso deve ser projetado; a coleta de dados deve ser planejada com as questões de pesquisa bem elaboradas; a condução do estudo de caso deve escolher bem as fontes de evidências e organizá-las em um banco de dado acessível e, finalmente, analisar e expor as evidências de forma justa, utilizando-as para a construção de um registro. Dessa forma, essa metodologia pretensamente assume uma subjetiva função social de divulgar para uma comunidade mais ampla que somente a acadêmica os resultados de uma investigação, que pode atender a diversos interesses na sociedade (ibid, 2001).

Dadas as características das metodologias qualitativa e de estudo de caso, as escolhemos, pois acreditamos serem elas as que se enquadram melhor à investigação para posterior caracterização de conhecimentos que desejamos realizar. As possibilidades ligadas a tais metodologias propiciam o desenvolvimento de uma pesquisa que admite o recolhimento de informações a partir de situações empíricas, que adquire um grau de subjetividade e interpretação dos pesquisadores, como também, preservar as características de um evento, ainda que relatado e reconstruído. Nas próximas seções, registramos como projetamos, conduzimos e analisamos o estudo de caso proposto, além de especificar como realizamos a organização dos dados para a análise e como os sistematizamos antes de interpretá-los. Posterior à apresentação dos

aspectos ligados ao processo de sistematização dos dados, apresentamos a reflexão que se sucedeu e deu origem à discussão dos dados que configura a análise desta pesquisa.

3.2 – Procedimentos de coletas de dados

Esta pesquisa propõe-se a realizar uma caracterização dos conhecimentos inerentes à supervisão de estágio por meio de um levantamento de informações em entrevistas realizadas com um professor de física, que atuou na supervisão de estágio em parceria com uma Instituição de Ensino Superior (IES).

O docente escolhido para auxiliar nessa pesquisa com a concessão das entrevistas foi o professor L. Nossa escolha de trabalhar com o professor L. foi motivada pelo seu extenso período de atuação na profissão, que consistiu em mais de 30 anos até o ano de sua aposentadoria em 2019, após ter se dedicado às atividades docentes e administrativas, e pelo desenvolvimento de projetos e estabelecimento de parceria anterior com uma IES.

Durante o tempo em que essa parceria foi estabelecida, foram desenvolvidas atividades como a supervisão de estágio além de supervisão dos bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), participação em congressos, semanas de extensão, ciência e tecnologia. O professor L. participou durante anos em colaboração com a referida IES, na recepção às turmas de estágio em sua sala de aula, disponibilização de tempo para o acompanhamento e planejamento das aulas e desenvolvimento de diversos projetos para a formação dos estagiários e alunos do ensino médio. Contamos com diversos episódios de sua atuação em sala de aula que foram registrados em vídeo gravações e em trabalhos acadêmicos que utilizaram essas aulas para pesquisas em assuntos educacionais (SILVA; MATTOS, 2019).

Neste trabalho, nos interessa a investigação do percurso de formação e da atuação do professor L. como supervisor de estágio, pois, a partir de seu relato, pretendemos identificar e destacar elementos relacionados aos conhecimentos concernentes à supervisão.

Optamos pela realização de entrevistas com o professor L. para recolhimento de depoimentos sobre eventos dos quais participou e para a reconstrução de sua trajetória

docente e como supervisor. Como estratégia complementar, também decidimos proporcionar momentos de resgate de episódios ocorridos durante o exercício da docência e supervisão por meio da análise de algumas aulas do professor L. Essas aulas se encontram em arquivos de vídeo e fazem parte de um acervo da IES na qual o professor desenvolveu trabalhos. Fomos autorizados a acessar as gravações em vídeo e, após selecionarmos os vídeos desejados, pudemos utilizá-los nessa pesquisa.

Tomamos o cuidado de definir o professor que seria entrevistado e as estratégias utilizadas para a realização da pesquisa de antemão, e as sustentamos até o final do recolhimento de dados e investigação por compreender que as bases para a investigação por meio desses instrumentos seja sólida,

> a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 141).

Para compor o conjunto de coleta de dados, realizamos três entrevistas com o professor L. Acreditamos que realizar mais de uma entrevista nos possibilitou maiores oportunidades de obter informações sobre episódios diferentes de sua trajetória, além de podermos refletir sobre entrevistas já realizadas para encaminhar e estruturar as próximas. O objetivo de realizarmos essas três entrevistas está relacionado à busca de elementos em seus relatos que nos remetem aos conhecimentos empregados pelo professor L. relativos à supervisão de estágio, e que transparecem em momentos de sua atuação como docente e supervisor.

3.2.1 – Entrevista 1

Em nosso primeiro encontro com o professor L., realizamos nossa apresentação. Com um diálogo introdutório, deixamos claro o tema da pesquisa, bem como seus termos de realização, sua participação e o nível de colaboração requerido dele como participante. Estabelecemos que, para o recolhimento de seus depoimentos, necessitaríamos de três encontros e que eles precisariam ser registrados. Ciente e de

acordo com os termos de realização das entrevistas e do procedimento adotado com a análise e divulgação das informações fornecidas, o professor L. nos concedeu seu consentimento para prosseguir com nossas entrevistas.

A primeira entrevista com o professor L. foi direcionada a aspectos pessoais, envolvendo o início de sua carreira, suas motivações e caminhos em sua iniciação à docência. Escolhemos realizá-la sob o formato de entrevista não estruturada, que permite perguntas abertas e intervenções no decorrer da entrevista, transformando-a num diálogo atento para não perder o objetivo da pesquisa e transformar a entrevista em uma troca de experiências (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Registramos em áudio essa primeira e os demais encontros para podermos acessá-los posteriormente e conseguir analisar os elementos implícitos e explícitos (BELEI, et al., 2008; DUARTE, 2002).

3.2.2 – Entrevista 2

Escolhemos para a segunda entrevista planejá-la de maneira semiestruturada, pois esse tipo possibilita manter o foco em determinado tema da pesquisa, e proporciona a emergência de informações não padronizadas de forma espontânea (MANZINI, 2004). Também possui a característica de ser elaborada com perguntas que promovam a considerações do entrevistado sobre o tema da pesquisa e que evocam reflexões. As perguntas são

> destinadas a "evocar ou suscitar" uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos (ALVES e SILVA, 1992, p. 64).

A necessidade de elaborar um roteiro se expressa na imprescindibilidade de manter a entrevista em torno de um tema central; ela então serve como ferramenta de organização da transcorrência da entrevista, objetividade e clareza da obtenção das informações.

A partir das orientações de como organizar uma entrevista semi-estruturada, a segunda entrevista foi direcionada para o início da atuação profissional do professor L.

na escola básica até os primeiros contatos e desenvolvimento de trabalhos em conjunto com a IES com a qual trabalhou no PIBID.

O roteiro elaborado para a segunda entrevista consistiu em direcioná-la a três eixos: um primeiro eixo pessoal, um segundo profissional e um terceiro atitudinal e pode ser encontrado no Apêndice 6 deste trabalho. O primeiro eixo tinha por objetivo explorar as impressões iniciais sobre a concepção de docência e sobre a formação, motivações e impressões do primeiro contato do professor L. em sua fase inicial de profissionalização, sobre as possíveis situações que proporcionaram mudanças nas crenças.

No segundo eixo, o objetivo era investigar quais são os sentidos atribuídos à profissão docente, ao longo do tempo e ao longo da própria trajetória profissional do professor L.. As perguntas elaboradas no roteiro tinham por objetivo entender como o entrevistado entende o contexto em que estava inserido em diferente etapas de sua atuação profissional, como as mudanças estruturais e legais voltadas para o ensino básico e seu envolvimento com projetos diferentes afetaram sua maneira de trabalhar e entender a docência.

Por fim, o último eixo foi elaborado: compreender como os diferentes momentos vividos na trajetória profissional afetaram na prática docente do professor L. e suas escolhas de conteúdos e abordagens. Procuramos entender como se deu a continuidade da sua formação e da evolução das suas atitudes e escolhas pedagógicas, bem como isso afetou seu trabalho como supervisor.

3.2.3 – Entrevista 3

Sendo nosso momento de encontro final, na terceira entrevista propusemos uma reflexão mais focalizada sobre o trabalho do professor L. ao atuar como supervisor de estágio após sua participação no PIBID. A parte principal de nossa terceira entrevista consistiu em reservamos um período de tempo para assistir a alguns registros em vídeo da época que o professor L. era supervisor de estagiários da IES que nos cedeu os arquivos. Baseamos o processo de assistir aos vídeos e depois tecer comentários sobre o que está registrado no método de lembrança estimulada.

A lembrança estimulada é um método de recolhimento de informações a partir da estimulação da memória dos participantes das entrevistas no qual

> entende-se que os registros funcionam como pistas que capacitam os participantes a se lembrarem de um episódio em que tiveram uma experiência específica, tornando-os capazes de expressar verbalmente os pensamentos que desenvolveram durante a atividade, assim como quaisquer crenças relevantes, concepções e comentários em geral (FALCÃO; GILBERT, 2005, p. 94).

Preocupamos-nos em fazer perguntas sobre os momentos assistidos nos vídeos que resultaram em descrições e reconstruções de episódios, estratégias utilizadas e informações sobre a prática vivida em sala de aula, as perguntas que nortearam essa terceira entrevista podem ser encontrada no Apêndice 6.

Além de perguntas sobre os momentos em vídeo, também elaboramos um roteiro para fim de organização, que conduziu o momento anterior à utilização do método de lembrança estimulada e posterior a ele. Iniciamos a entrevista buscando informações sobre o planejamento realizado em conjunto com os estagiários para as aulas de física na escola de educação básica; também a relação do supervisor com os estagiários, os encontros, as instruções e as relações estabelecidas por ele com a IES.

No segundo momento da terceira entrevista, ocorreu a exibição dos vídeos e a reflexão sobre os mesmos. Os vídeos foram selecionados previamente do conjunto de arquivos que tivemos acesso por concessão da IES; a seleção dos momentos que foram exibidos teve como critério momentos da atuação do professor L. em que suas ações e atenções estiveram direcionadas exclusivamente a dar orientações aos estagiários, demonstrações de experimentos ou correções didáticas. A partir das explicações do professor L. sobre os vídeos de suas próprias aulas, procuramos indagá-lo sobre a sua consciência das escolhas pedagógicas e da compreensão do seu papel no ensino da docência.

E no terceiro momento da entrevista, após terem se esgotado as considerações sobre os vídeos, realizamos perguntas que possibilitaram ao professor L. refletir sobre a avaliação do processo de supervisão de si próprio como supervisor e dos estagiários.

3.3 – Procedimentos de análise

Após a realização das entrevistas, transcrevemos os registros: as entrevistas 1 e 2 foram indispensáveis para construirmos uma narrativa sobre a trajetória profissional do professor L. que está presente na parte inicial da análise. Das entrevistas 2 e 3, obtivemos os relatos direcionados à supervisão de estágio, episódios que aconteceram na escola e impressões sobre a relação com os estagiários e alunos que proporcionaram a reunião dos conhecimentos relativos à supervisão.

Para realizar a nossa análise do material obtido a partir da transcrição das entrevistas, procedemos a uma análise em equiparável em alguns pontos com a Análise de Conteúdos. Os pontos nos quais as análises convergem são alguns que compõem o que se chama de pré-análise e exploração do material, porém não necessariamente seguindo a ordem de recorrência das orientações desse tipo de análise. Realizamos leituras iniciais flutuantes dos registros com o objetivo de definir se utilizaríamos todas as transcrições como nosso universo de documentos a serem analisados (FERNANDES, 2018). Após a definição do nosso campo de análise como sendo todo o conjunto de artigos transcritos, iniciamos a exploração do conjunto de registros.

Utilizando nossas categorias como unidades de análise já estabelecidas a partir da adaptação do Modelo da Cúpula do PCK, destacamos preliminarmente afirmações, descrições e considerações do professor L. durante a entrevista que se relacionassem diretamente ao tema da supervisão de estágio e que representassem a posição do professor L. acerca da mesma. A partir dos trechos destacados, relacionamos cada texto com as categorias de conhecimentos. Os elementos presentes em cada excerto funcionaram para nós como unidades de contexto, que foram utilizadas para "compreender a significação exata da unidade de registro [nossas categorias]"(FERNANDES, 2018, p. 65). Essas unidades de contexto compunham as características referentes a cada categoria organizadas como no Quadro 6.

Os trechos destacados foram utilizados com sua transcrição literal para compor cinco quadros que relacionam conhecimento, característica a trechos de fala do professor L., seguidos de seu contexto de aparecimento e breves considerações sobre o momento da entrevista dos quais os trechos foram retirados. Essas informações relacionadas compõem os Quadros 9 a 13 que se localizam nos Apêndices 1 a 5 deste trabalho.

Após a organização dos quadros citados, realizamos a codificação das categorias, das características e dos trechos, como demonstrado no Quadro 7. A organização do quadro foi pensada para possibilitar a retomada e a análise dos trechos com maior praticidade sem a necessidade de repetição e apresentação dos trechos em sua integralidade durante a análise. Cada código apresenta três partes divididas por pontos e traços seguindo os seguintes critérios:

1) A primeira parte do código refere-se ao conhecimento que está sendo trabalhado, começando por um C maiúsculo seguido do número que representa a ordem de apresentação dos conhecimentos: Ex: C2.3-1;
2) A segunda parte do código é separada por um ponto e indica a característica do conhecimento na ordem que cada característica aparece na tabela;
3) A parte final do código é separada por um traço e diz respeito ao trecho de fala do professor L. relacionado às características na ordem que aparece no quadro.

Quadro 7: Codificação dos conhecimentos e características.

Código de descrição	**Conhecimento**	**Características e seus códigos**			
C1	Conhecimento da avaliação	Auto avaliar e adaptar-se (C1.1)	Reavaliar e refletir sobre práticas pedagógicas (C1.2)	Avaliar a postura dos estagiários frente a turma (C1.3)	Avaliar a prática pedagógica dos estagiários (C1.4)
C2	Conhecimento dos conteúdos (do processo de estágio)	Ceder espaço das aulas ao estágio supervisionado (C2.1)	Apresentar-se como supervisor de estágio (C2.2)	Relacionar-se com os pares no processo de estágio supervisionado (C2.3)	Proceder com a recepção, acolhimento e atribuição de tarefas aos estagiários (C2.4)

C3	Conhecimento do currículo	Atender às exigências formativas da IES (C3.1)	Contribuir para a interação entre IES e escola de educação básica (C3.2)	Proceder de acordo com a disciplina de Prática de ensino (C3.3)	
C4	Conhecimento pedagógico	Instruir sobre práticas aos estagiários (C4.1)	Atingir a confiança dos alunos (C4.2)	Manter-se atento às necessidades do estagiário (C4.3)	Coparticipar durante aula com o estagiário(C4.4)
C5	Conhecimento dos estagiários	Facilitar e resgatar relações entre supervisor e estagiário (C5.1)	Valorizar as relações e experiências externas dos estagiários (C5.2)	Estabelecer laços e reconhecer as características individuais (C5.3)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A codificação foi estendida ao Quadros 9 a 13, organizando os trechos de fala segundo a ordem de aparecimento nos respectivos Quadros. Mantivemos aqui, de maneira condensada, alguns excertos desses quadros como exemplo.

Quadro 8: Exemplos da categorização dos trechos da entrevista com os conhecimentos e características da supervisão.

Codificação	**Trecho de fala do professor L.**	**Comentários**
C1.1-1	Então, eu queria começar assim, dizendo da importância que tem antes de ser mais específico o supervisor. A importância do supervisor para um projeto desse está [existe] porque em primeiro lugar o projeto do PIBID foi um projeto superválido, porque ele faz com que nós tenhamos um exercício permanente de avaliação, de autoavaliação e de avaliação de quem está junto com a gente. Então eu vejo da seguinte forma, o meu olhar do PIBID. É nesse sentido de que ele, a academia, no caso a universidade, ela obriga o profissional a rever as suas posições constantemente. Por que o que acaba acontecendo ao longo dos anos é que as pessoas se acomodam.	Entrevista 3 Após a introdução do tema da entrevista como sendo a supervisão, o professor L diz que já tem por onde começar e constrói o seu depoimento baseando-se na sua experiência de supervisão no PIBID.

C2.1-1	Eu: é que os meninos também só ficavam 6 meses contigo. L: E outra coisa eu não podia perder muito porque eu tinha que dar uma avaliação mensal e eu tinha que dar o meu conteúdo. Então eu não podia também. De manhã era mais cômodo essa participação, agora a noite apesar de quatro aulas eu tinha que acelerar. Eu tinha que prestar contas ao Estado dessas avaliações. Eu: então acaba ficando abarcado dessas obrigações. Quando você era supervisor você sentia que você tava abarcado com muitas coisas assim de burocracia? L: Burocracia, sempre me venceu. Eu: Mas era mais uma coisa que tornava mais pesada a tua atuação? L: Ah sim. A burocracia ela te incomoda. Me incomodava muito, né. Eu sempre fui assim nesse sentido, muito organizado. Então eu tinha que ter as minhas avaliações preparadas com antecedência e eu entregava no colégio. Nunca tive problema de avaliação. Nunca tive problema de relatórios com o estado são os relatórios na nova EJA por exemplo. Eu tinha que fazer os relatórios quinzenais. Então era uma coisa que dava trabalho.	Entrevista 3 Em um momento da entrevista em que o contexto se volta para a influência dos estagiários nas aulas, na confiança dos alunos nos estagiários o professor L comenta sobre a organização do estágio e como sua rotina e aulas ficavam afetadas por conta da chegada dos estagiários. Além da mudança na rotina ainda resta o cumprimento de burocracias.
C4.4-2	L: Eu não sei se o vídeo pegou então era uma forma muito intuitiva, era hora de eu entrar, era hora de eu estar ali. E você vê que eu cheguei para frente. Agora eu cheguei mais para trás. Deixou eles para frente. Fica um bailado ali na hora.	Entrevista 3 Seguindo com comentários sobre o critério de escolha de um momento para uma intervenção, o professor L. faz algumas avaliações cobre a postura e comportamento dos alunos e afirma também que a forma de se movimentar como se afastar, ir pra frente ou pra trás. É indicativo de entrega da turma à interlocução com o estagiário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No Quadro 8, temos trechos referentes a três conhecimentos distintos, relacionados à primeira característica de cada conhecimento. Na segunda coluna, aparecem os trechos selecionados da transcrição da entrevista e, na terceira coluna, a entrevista da qual o trecho foi retirado, o contexto do trecho e uma breve interpretação sobre seu conteúdo.

Procedemos com a criação de códigos devido ao tamanho e quantidade dos registros de trechos encontrados na tentativa de simplificar o encontro de informações durante a leitura deste trabalho de pesquisa. Prosseguimos com a análise realizando considerações sobre os elementos presentes na narrativa do professor L. a partir dos quadros, com o auxílio da literatura e de nosso referencial. O objetivo dessas considerações não é o de generalizar os conhecimentos da supervisão e sim "construir uma compreensão dos fenômenos investigados" (MORAES, 1999, p. 10).

Ao final da análise, esperamos ser possível a representação de um conjunto de conhecimentos que nos permitam a caracterização da supervisão segundo a experiência vivida pelo professor L. e que nos ajude a perceber a supervisão de estágio como uma atividade dotada de especificidade e que demanda atenção necessária para as suas práticas e procedimentos.

4 – Categorização dos conhecimentos do conteúdo da supervisão

A primeira parte de nossa análise é composta de uma narrativa sobre a trajetória formativa e profissional do professor L., construída a partir de uma releitura dos conteúdos de entrevistas dadas pelo professor na ocasião da investigação para realização dessa pesquisa. Construímos essa narrativa privilegiando uma organização cronológica dos fatos relatados pelo professor L., embora em certos momentos tenhamos recorrido às associações temáticas de um fato ou situação descrita quando julgamos necessário enfatizar o desdobramento que tal fato ou situação representou para a sucessão de eventos posteriores ao ponto cronológico anterior ao qual interrompemos. A narrativa em terceira pessoa apresenta a história do professor L. de um ponto de vista externo e, embora realizada por um terceiro, ressaltamos o compromisso com as informações contidas no registro transcrito das entrevistas realizadas e as impressões, juízos, crenças e valores perceptíveis sem a necessidade de interpretação descrita pelo próprio professor.

4.1 – O sujeito da pesquisa

Tivemos a oportunidade de rememorar, por meio dessa pesquisa, as relações estabelecidas entre o curso de Licenciatura em Física de uma IES do Estado do Rio de Janeiro e um professor que atuou durante os anos de sua trajetória profissional na escola básica com o ensino de física, até o momento de sua aposentadoria. O professor L. foi parceiro dessa IES durante um período de quase 5 anos na participação em projetos e como professor supervisor de estágio. Sua participação e envolvimento na Licenciatura em Física da IES, através da supervisão de estágio, possibilitaram a construção de uma relação com a instituição que frutificou em uma vasta coleção de memórias e registros de sua prática docente em vídeogravações e na produção de trabalhos acadêmicos.

A disponibilidade constante do professor L., de trabalho conjunto com a instituição, possibilitou o nosso contato posterior ao período de sua aposentadoria da escola básica na proposição do tema desta pesquisa, que foi recebido com entusiasmo

pelo professor L.. Sua empatia e disposição de contribuir com esta pesquisa são frutos de seu processo formativo e trajetória profissional. O trabalho em conjunto com uma instituição de ensino superior determinou um importante marco em sua vida e profissão, como ele afirma em uma das entrevistas realizadas.

> Então veja bem, eu tenho as aulas práticas desses cursos, aí vou depois ao EUA fico lá conheço essa realidade numa escolinha lá em Piensacola lá na Flórida é muito interessante e depois o PIBID, então foram assim os três momentos que me marcaram (Entrevista 2).

Por causa dessa parceria com a IES, torna-se possível a realização dessa pesquisa que resgata momentos de prática, memórias, juízos e entendimentos do professor L., contando com contribuições legítimas, que são o reflexo dos anos de trabalho com a IES. A parceria estabelecida para a pesquisa acadêmica com o professor L. se faz relevante para este trabalho por sua extensa experiência profissional com o ensino de física e suas diversas atuações como supervisor de estágio.

Nem sempre o professor L. desejou seguir a carreira docente. Incentivado pela atribuição de prestígio a determinadas profissões à época da finalização do então 2º grau, relativo ao atual ensino médio, estudou para prestar o vestibular de medicina. Motivado pelo exemplo de um professor de física de prestígio na cidade, que devotava seu tempo no ensino particular de um grupo de alunos que incluía o professor L., então estudante, o caminho da física se mostrou possível, desejável e se concretizou, por fim, com o ingresso no curso de Física da UFRJ, recém-saída da transição de título de Universidade do Brasil para Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O professor L. se formou por meio de uma grade curricular conhecida na área de educação como 3+1, isto é, com a concentração de matérias relativas ao bacharelado condensadas no início do curso e com as disciplinas voltadas para a licenciatura no ano final do curso. Recebeu uma formação segundo as palavras do próprio professor:

> acadêmica conteudista, pesada, matemática e ia pra dentro de sala reproduzir aquele modelo. Porque foi assim que você que foi aprendido (Entrevista 2).

e que se refletiu com grande força em seus primeiros anos de atuação profissional. A primeira oportunidade de trabalhar sua didática de ensino foi no estágio curricular obrigatório enquanto ainda estava na Universidade. Sua experiência de estágio foi a de substituir o professor que seria seu supervisor na classe da escola de educação básica; mais do que um estágio de observação, constituiu um período de enfrentamento da

regência de classe com extensa reprodução dos exemplos de professores recebidos ao longo de seus anos de estudos e sem poder contar com uma avaliação crítica sobre sua atuação o que

> acabou influenciando na minha formação também porque acabou me dando uma autonomia por um lado, mas também por outro, ninguém chegou pra mim e falou, 'oh, você tá no caminho errado' ou não, começaram a aparecer os concursos eu fiz, passei e aí eu acabei levando aquele modelo como o modelo correto né. (Entrevista 2)

Somente com a realização de um concurso público para o ensino na rede pública estadual do Rio de Janeiro é que novas possibilidades de atuação tornaram-se possíveis, abrindo um novo leque de opções e caminhos de trabalho. Suas primeiras turmas na rede Estadual foram na disciplina de eletricidade, que estava ligada aos cursos técnicos de patologia, tecnologia, desenho mecânico e secretariado. A oportunidade de ensinar por meio da construção de experimentos, com painéis elétricos fornecidos pelos cursos, proporcionou uma experiência completamente diferente da experimentada na graduação e lançou semente para que o professor L. buscasse estratégias didáticas. Ao término desses cursos, o professor L. voltou a atuar no ensino médio de formação geral, até que em 1987 foi eleito diretor da sua Unidade escolar, e permaneceu no cargo administrativo até 1992. A ênfase do aprendizado pela prática no curso técnico possibilitou o contato com o ensino por meio de experiências de física. Painéis elétricos e circuitos, aplicação da teoria, mesmo que por um breve período, introduziram a utilização das demonstrações em sua prática e metodologia.

Ainda muito jovem, o professor L. foi eleito diretor da escola em que lecionava. Ao longo de sua carreira, realizou cursos de pós-graduação em gestão escolar que o mantiveram em constante atualização e aberto às novas possibilidades, cujos primeiros cursos de pós-graduação, nas Universidades Castelo Branco e Federal de Juiz de Fora, foram voltados para administração em geral e administração escolar.

Porém, mesmo atuando no cargo administrativo, o professor L. não deixou o magistério nesse período,: sempre havia um turno no qual estava atuando como professor, em sala de aula e em contato com os alunos, o que fez com que sua carreira docente fosse contínua. Sua experiência na direção pedagógica acrescentou aprendizagens à sua prática docente a partir da interação com os docentes, da relação interpessoal com professores e alunos. Sua prática modificou-se durante o processo por

meio de exemplos recebidos que o fizeram direcionar o olhar para condições existentes na vida de alunos e professores.

Assumindo múltiplas funções na época na escola pública e na rede de ensino particular, o professor L. teve a oportunidade de realizar uma viagem aos EUA, na qual pode ter contato com uma realidade diferente de ensino. Deixou o cargo de diretor e professor da escola estadual e embarcou para uma viagem que mostrou a possibilidade da educação voltada para projetos e a necessidade de voltar o olhar da educação para o aluno. Foi uma curta viagem na qual o professor L. passou cerca de um mês acompanhando algumas classes de uma escola na Flórida e outra em Nova York. Em suas palavras, tornou-se novamente estagiário.

A sua percepção do trabalho desenvolvido por meio de projetos e direcionado aos interesses dos alunos e interdisciplinar em parceria com outros professores encheu o professor L. de novas ideias. Com atenção voltada para as necessidades dos alunos, o trabalho com temas amplos fez o professor L. olhar para o estudante com centralidade no processo educacional, e de volta ao Brasil, trabalhar dessa forma tornou-se seu novo objetivo.

Após retornar de sua viagem, o professor voltou a atuar na rede particular de ensino. Com novo foco para suas estratégias de ensino, tentou sugerir e iniciar projetos interdisciplinares, no formato que havia conhecido nos EUA.

> Aí eu fiquei em contato com eles e trouxe, e comecei a desenvolver alguma coisa aqui, sozinho, porque eu não tinha com quem trocar quase nada, né. (Entrevista 1)

Contudo, não encontrou apoio entre seus pares e percebeu, então, um sentimento de estar sozinho profissionalmente, como ele mesmo definiu em entrevista.

Após voltar ao Brasil e atuar como docente por algum tempo somente na rede particular, o professor L. prestou um novo concurso para a rede Estadual de ensino, e sendo aprovado, voltou a trabalhar na mesma escola na qual fora diretor. Continuou sua atuação docente na rede privada e estadual até assumir novamente a direção em 2004, permanecendo por 6 anos no cargo.

Acumulando muitos tempos de aula e duas funções pedagógicas diferentes, encontrava-se em um momento atribulado de sua trajetória. Foi justamente nesse período que surgiu a possibilidade de trabalhar com a física de maneira diferente do que havia feito até então. Em 2008, já cansado por acumular muitas funções, duas

matrículas no Estado – sendo uma na administração e uma em sala de aula –, além das escolas particulares, o professor L. teve seu segundo contato com novos projetos em educação.

Apareceu na escola Estadual à procura do diretor da unidade uma representante do curso de licenciatura de uma IES Federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da visita era o de estabelecer uma parceria com a escola para a implementação do o PIBID e, por isso, buscava professores da escola que pudessem receber os alunos da graduação em suas salas de aula, para desenvolverem um trabalho em conjunto visando a formação do licenciando e incentivo a atualização aos professores da escola básica. O professor L. enxergou nessa parceria uma possibilidade de colocar em prática seu interesse de trabalhar com projetos e contribuir de maneira diferente para os alunos da escola básica, como ele mesmo destaca:

> quer saber uma coisa, é o diferente é a minha oportunidade de fazer o diferente, e entrei.(Entrevista 1)

Assim, passou a participar do Programa, contribuindo para uma parceria entre a IES e a escola da rede estadual.

A partir do trabalho conjunto com outros professores da escola básica que se propuseram a participar da iniciativa, com os professores da IES e com os licenciandos, o professor L. encontrou professores com quem poderia realizar troca de experiências e deu início a um novo trecho de sua caminhada profissional.

O PIBID, por ser um projeto Institucional que oferecia bolsas para os participantes desenvolverem projetos de docência na escola básica, tornou-se um espaço para desenvolvimento profissional dos bolsistas e dos professores da escola básica e da IES. O professor L. participou de diversos projetos de ensino por meio de teatros, experimentos e demonstrações.

O professor L., na entrevista, disse que além desses projetos, também participou de congressos, conheceu novas realidades de trabalho e envolveu-se com a produção de material didático, elaboração artigos, e apresentações de trabalho para a divulgação de dos projetos realizados no contexto do PIBID.

O PIBID demandou do professor L. a reflexão de práticas, levando à desconstrução de pensamentos, rotinas didáticas e pedagógicas enraizadas, como ele mesmo mencionou na entrevista. Ele também afirmou que o PIBID tornou-se um fundamental na sua trajetória profissional:

> esses projetos são na minha cabeça, fundamentais. Eu gostaria muito, muito mesmo que o PIBID, a ideia do PIBID não morresse porque o PIBID ele abre, ele te dá essa dimensão e aí você viaja com os alunos. (Entrevista 2)

A participação no projeto do PIBID surtiu uma experiência de mudança para o professor de atualização e um local de ensinar a ensinar e aprender a aprender. O professor L. enfatizou que, durante o seu tempo no PIBID, aprendeu física, aprendeu novos caminhos para o ensino de física, e se conscientizou sobre seu papel como profissional para orientar corretamente os alunos na construção de modelos:

> Ele é um modelo que vai às vezes te levar a uma conclusão. É aí que entra o papel do profissional. É por isso que ele tem que estar se atualizando, é por isso que ele tem que fazer parte dos projetos e daí a importância do PIBID. E o PIBID entra, e é onde a gente entra como **supervisor** porque foi onde a gente fez muita coisa bacana (Entrevista 2).

O professor L. trabalhou em parceria com o PIBID durante 5 anos, e a partir daí sua relação com a educação não foi mais a mesma, como ele mesmo disse:

> E eu tive experiência de outras universidades dessa eu tive que repensar todo o estágio então mudou completamente a forma o tempo todo que eu falo isso a forma como eu me apresentava eu tive que mudar e quem forçou isso, com certeza, foi o PIBID. (Entrevista 3)

Como observamos no relato anterior à experiência do professor L., por vezes relaciona estágio e PIBID pela forte influência que um teve no outro como ele mesmo afirma:

> Então agora eu vou te mostrar que existe uma influência do PIB de um estágio supervisionado CEFET porque acabou que o estágio sendo exigido do estágio uma postura parecida quando o PIBID. Não era a mesma coisa porque nós não tínhamos a mesma reunião com o estagiário como a maioria dos meus Estagiários eram provenientes do PIBID o que acabava acontecendo nós tínhamos reunião sempre antes da gente se apresentar então por exemplo. (Entrevista 3)

> Então existe o que eu chamo aí de um aprendizado de uma influência recíproca era tanto do PIBID em relação ao estágio, como acabava o estágio também e acabou também interferindo na forma que o PIBID ia se desenvolver. Por isso que é muito rico. (Entrevista 3)

A partir de sua experiência no projeto, era frequente a transposição dos aprendizados no projeto do PIBID para sua orientação no estágio supervisionado, bem como a divisão do trabalho, planejamento e protagonismo conjunto com o estagiário durante as suas aulas. A ênfase do Programa na reflexão e autoavaliação de práticas, crenças e valores eram cultivadas com os estagiários nas proposições de relatórios

semanais sobre as aulas observadas ou apresentadas. O ensino por meio de demonstrações, valorização da participação dos alunos e discussões contextualizadas tornaram-se marcantes em sua atuação profissional até sua decisão de aposentar-se das salas de aula no ano de 2019.

4.2 – Os conhecimentos do professor L.

Nesta seção vamos apresentar a nossa análise do conhecimento do conteúdo do supervisor, considerando a construção do Quadro 7 de conhecimentos e características que realizamos já codificados. A seção está estruturada de tal forma que vamos iniciar com a caracterização de cada categoria de conhecimento que elaboramos e, em seguida, a interpretação de como os trechos de fala das entrevistas está relacionada às respectivas características de cada conhecimento. Ao final, discutimos as potencialidades e limitações de nossa análise.

Nos apêndices deste trabalho, encontram-se as tabelas referentes aos conhecimentos. Para facilitar que os aspectos que subsidiam nossa análise sejam encontrados, organizamos os Quadros com os trechos de fala do professor L. em diferentes apêndices: cada Quadro se encontra no apêndice de mesmo número segundo os códigos pré-estabelecidos para os conhecimentos e as características. Para o conhecimento da avaliação com código C1, alocamos o Quadro no apêndice 1, para o C2 no apêndice 2 e assim sucessivamente.

Ao longo de nossa discussão, nos referimos por vezes a trechos presentes nos Quadros em apêndice utilizando o código completo com o conhecimento, o número equivalente à característica e o número referente à posição no quadro que o trecho de fala do professor L. se encontra, como por exemplo, C4.1-2, que representa o ‘endereço’ de onde o trecho pode ser encontrado. Na apresentação de trechos de fala do professor L., textos sublinhados indicam na fala as frases onde elementos que se referem a cada característica estão mais evidentes. Por último, nossa síntese da seção apresentará as observações sobre o que se destacou de nossa caracterização, nos direcionando para as conclusões deste trabalho.

4.2.1 – Conhecimento da avaliação

O conhecimento da avaliação, embora não esteja presente no primeiro modelo do PCK proposto por Shulman (1987), ganha ênfase no Modelo da Cúpula (MC) do PCK de (2012). Ao selecionar esse conhecimento de modelos anteriores, o MC engloba o conhecimento da avaliação e suas características como compreendidas no modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação de Shulman (MRPA). O MRPA descreve como as principais características do conhecimento da avaliação: 1) Avaliar a compreensão dos alunos durante o ensino (MRPA); 2) Avaliar seu próprio desempenho [docente] e adaptação (MRPA) (GOES, 2014).

Ao realizarmos a adaptação do Modelo da Cúpula do PCK (2012), criamos quatro características voltadas para o conhecimento da avaliação. Diferenciamos essas características entre si, pois além de estarem voltadas para a avaliação de sujeitos diferentes no processo de estágio supervisionado, assim como as características dos conhecimentos da avaliação do MC, cada uma delas estende um olhar sobre dimensões diferentes do processo de avaliação. Sendo duas as dimensões destacadas, uma está voltada às ações dos sujeitos e outra voltada aos aspectos mais subjetivos, como consciência do processo, sensações de segurança, entre outros. Procedemos dessa maneira ao encontrar na fala do professor L. elementos distintos pertencentes à avaliação do supervisor e do estagiário.

Apresentamos aqui o conhecimento da avaliação como um de base relativo à supervisão, ou seja que o compõe junto a outros conhecimentos. Faz-se necessário deixar clara essa informação de que o conhecimento da avaliação é somente parte do conhecimento relativo à supervisão, pois, por vezes, a avaliação é ressaltada com ênfase dentre as atribuições do supervisor de estágio.

Encontramos menções a esse papel como avaliador do processo de estágio e da aprendizagem do estagiário em Franco e Masseto (2013), que distribui as responsabilidades do processo avaliativo do estágio entre os indivíduos participantes do estágio classificando-os como corresponsáveis pela avaliação do estágio e seu processo. Na tentativa de resumir as funções atribuídas ao supervisor, alguns trabalhos o fazem de forma descritiva como Souza e Marcondes (2013, p. 3440), que seleciona como atividades de responsabilidade do professor supervisor dentre a elaboração de

documentos burocráticos a avaliação dos estagiários em aspectos como "assiduidade, comprometimento, capacidade de interação com os alunos, auxílio dado ao professor na elaboração de atividades e desenvoltura na regência de aulas".

Sendo o momento da avaliação notadamente aquele em que se dirige o olhar do processo de estágio, antes focado nas atribuições dos estagiários para as do supervisor, implicitamente percebemos um caráter regulador associado à figura do supervisor. Esse caráter pode estar associado a uma compreensão da "perspectiva de avaliação como acto de regulação das aprendizagens" (SANTOS, 2002, p. 1), no qual o supervisor age intencionalmente e externamente para contribuir com a aprendizagem do aluno (ibid, 2002). Deste modo, entendemos ser importante tratar da avaliação como parte e não como o todo do processo de supervisão de estágio para que não incorramos na ideia de que supervisionar seja sinônimo de avaliar. Acreditamos que, ao pensar desta forma, limita-se à importância do supervisor no processo de formação docente.

- **Característica 1:** Autoavaliar e adaptar-se (C1.1)

Entendemos aqui a autoavaliação como o juízo de valor que o docente realiza ao tomar consciência de suas próprias práticas e refletir sobre elas. Interno ao próprio sujeito, "a auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva" (SANTOS, 2002). Ao se autoavaliar e avaliar métodos, práticas e estratégias, o professor L. estabelece uma classificação do que considera adequado ou não, como quando cita a necessidade de realizar a autoavaliação como autoquestionamento, (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.1-1).

> faz com que nós tenhamos um exercício permanente de avaliação, de autoavaliação e de avaliação de quem está junto com a gente. (...) É nesse sentido que ele, a academia, no caso a universidade, ela obriga o profissional a rever as suas posições constantemente. Por que o que acaba acontecendo ao longo dos anos é que as pessoas se acomodam. (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.1-1).

Nessa fala o professor L. julga a acomodação na profissão docente ao repetir práticas e não buscar um caminho de mudança como inadequada, e julga positiva a oportunidade que se apresentou a ele por meio do PIBID de realizar esse processo de autoavaliação. O professor também não avalia como adequado o engessamento de

práticas pedagógicas, a extensa repetição de práticas, estabelece um juízo sobre essa prática como algo que deve ser modificado (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.1-2).

- **Característica 2:** Reavaliar e refletir sobre práticas pedagógicas (C1.2)

O processo de reavaliação, em nossa interpretação, vai além do de autoavaliação. Mais do que estabelecer um juízo como algo adequado ou inadequado, bom ou mal, a ideia de reavaliação carrega consigo uma indicação de mudança subjacente. A palavra "reavaliar", ao contar com a utilização do prefixo re-, indica uma "repetição, ação repetida ou retroativa" (PRIBERAM, 2020) que está relacionada a um segundo olhar sobre a avaliação inicial, indicando uma continuidade no processo avaliativo. Se reavalia para provocar a mudança ou para almejar a mudança, um processo mais voltado para a ação além da aquisição de consciência sobre um assunto.

Essa dimensão voltada para a modificação se encontra presente no relato do professor L. quando ele comenta que o processo reflexivo sobre a prática inspira mudanças na atuação. Ao refletir sobre a maneira que um tema foi abordado, é possível uma mudança em sua abordagem futura (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.2-1).

Em sua fala, o professor L. ressalta que esse processo de reavaliação era algo comum e recorrente proporcionado pelo PIBID. Durante a entrevista, o professor afirma que o PIBID influenciou sua forma de supervisionar os estagiários, portanto, acreditamos que a utilização do que foi aprendido durante a atuação no Programa se estende para sua atuação como supervisor de estágio. A reavaliação de práticas e estratégias pedagógicas está associada a uma abertura para novas práticas, ao se reavaliar e externar essa reavaliação por meio do questionamento de práticas realizadas o professor L. flexibiliza suas posições como avaliador.

- **Característica 3:** Avaliar a postura dos estagiários frente a turma (C1.3)

Avaliar o outro é um processo que pode ser feito de diversas formas a depender do objetivo final que se tem com essa avaliação. Entendemos que "avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela" (LUCKESI, 2000, p. 4) e, neste caso, a avaliação está voltada para a aprendizagem da docência por parte do estagiário.

Destacamos e apontamos mais especificamente aspectos comportamentais e emocionais do estagiário frente à turma. No relato (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.3-1), o professor L. diz que avalia não só a prática docente dos estagiários, como também sua percepção do seu estado emocional. A atenção à linguagem corporal do estagiário permite avaliar seu desempenho e postura frente à turma e se há a necessidade de suporte para sua atuação.

> Porque eu sentia que às vezes o estagiário não é que ele estava se enrolando, mas ele estava inseguro. Nesse momento o nervosismo batia e normalmente eu percebia isso pelo tremor da mão na caneta (...) (QUADRO 9, Apêndice 1, C1.3-1).

O professor L. considera importante avaliar a postura dos estagiários para poder escolher o momento de intervenção na prática e de colaboração com o estagiário. A atitude descrita pelo professor L. demonstra atenção e preocupação como estado emocional do estagiário, com o propósito de "colaborar no controlo e regulação emocional, em um processo de co-construção, na procura de transformar as experiências emocionais em elementos catalisadores da aprendizagem" (GOMES; QUEIROZ; BATISTA, 2019, p. 23), assumindo um papel de apoio ao desenvolvimento do estagiário no processo de aprendizagem da docência.

- **Característica 4:** Avaliar a prática pedagógica dos estagiários (C1.4)

A avaliação da prática pedagógica está associada à centralidade do processo de avaliação do estagiário. A maneira como o estagiário conduz os conteúdos quando toma a frente da classe e a reprodução de exemplos são tomados pelo professor L. como critério avaliativo de sua prática. Ao comentar sobre um episódio em vídeo assistido durante a entrevista, que retrata um conjunto de aulas realizadas em um mesmo dia, no período noturno com turmas diferentes, mas com os mesmos estagiários, o professor L. comenta a oportunidade que ele tem de avaliar os acréscimos em relação a aprendizagem da docência no desempenho dos estagiário durante o período:

> na décima turma, a aula está muito mais rica, ela está repetitiva.(...) E aí provavelmente eles usaram isso sentindo que poderiam ir mais fundo. (QUADRO 9, Apêndice 1,C1.4-2)

A utilização da reprodução de exemplos pelos alunos dados em aulas anteriores a partir da observação é utilizada pelo professor como critério para avaliação da compreensão. A atenção do professor L. e a escolha de critérios avaliativos do

desempenho dos estagiários o permitem, no conjunto de aulas acompanhadas, tecer uma avaliação mais completa sobre o aprendizado da docência daquele estagiário e, dessa forma, poder construir seu parecer final sobre esse aprendizado na conclusão do processo de estágio do estagiário.

"Autoavaliar" e "adaptar-se", "Reavaliar e refletir sobre práticas pedagógicas" são características que apresentam, exclusivamente, a própria avaliação que o professor L. realiza sobre sua prática e possibilidades de mudanças em suas estratégias. Ao "Avaliar a postura dos estagiários frente a turma" e "Avaliar a prática pedagógica dos estagiários", o professor L. promove uma avaliação dos estagiários e de seu progresso na aprendizagem da docência. Todas essas características juntas compõem o conjunto de conhecimentos sobre a avaliação que o professor L. possui. O conhecimento da avaliação, portanto, está relacionado aos processos de qualificação de posturas, escolhas, métodos e da aprendizagem da docência dos estagiários. Mas, muito mais do que somente qualificar o estagiário, o conhecimento da avaliação torna possível ao supervisor conhecer mais a respeito do seu papel e dos objetivos do processo de estágio supervisionado para si e para o estagiário. Ao avaliar, é possível realizar uma leitura do quadro atual para proceder com novas atitudes e intervenções para possibilitar o avanço do processo formativo.

4.2.2 – Conhecimento do processo de estágio em sala de aula

A categoria do Conhecimento do processo de estágio em sala de aula está associada à categoria do Conhecimento do Conteúdo do Modelo da Cúpula (MC). Neste modelo, essa categoria relacionada ao conteúdo é proveniente do Modelo de Grossman, que o descreve como "diretamente relacionado ao conhecimento do tema" (GOES, 2014, p. 50). Para Grossman, o tema é um termo que substitui o conteúdo específico, e que subordina os outros conhecimentos, portanto, os conhecimentos que "constituem o PCK estão subordinados às concepções dos propósitos para ensinar um tema" (FERNANDEZ, 2015, p. 508). Dessa maneira, explicitar o tema envolvido no processo de ensino é fundamental para a construção do PCK.

Trabalhos sobre o PCK posteriores a Shulman consolidam a "visão de Shulman de atrelar conteúdo à didática" (FERNANDEZ, 2011). Ou seja, para o ensino de um conteúdo específico há uma didática específica. Na formação de professores que o conteúdo específico a ser ensinado é a própria didática, a importância desses conteúdos é aumentada. Assim, é comum que a didática como conteúdo específico permeie os outros conhecimentos de base relativos à supervisão. No caso específico da supervisão de estágio, o conteúdo da didática se confunde com o conteúdo pedagógico que está relacionado ao Conhecimento Pedagógico. Nesse caso, decidimos, então, que a categoria relacionada ao conhecimento do conteúdo no MC estaria voltada para o conhecimento do processo de estágio, que notadamente é o cerne da supervisão de estágio.

O processo de realização do estágio está ligado a aspectos organizacionais, operacionais e aos seus objetivos. Ao conhecer como o estágio funciona, o supervisor tem condições de participar ativamente do processo formativo. A participação ativa é aqui entendida como o acompanhamento de todas as atividades do estagiário, o que nem sempre acontece, como ressaltado por Xavier (2013, p. 1101): "nem sempre vemos supervisores na escola. Alguns estão presentes somente na primeira e na última aula do professor aprendiz para poderem comparar esses dois momentos, o que me parece insuficiente para um aperfeiçoamento mínimo da ação docente". Entendemos que a falta de acompanhamento do processo de estágio é reflexo do desconhecimento da sua importância e da importância que a relação entre supervisor e estagiário tem para a formação docente. Em Pimenta e Lima (2010) encontramos que:

> a aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos [...]. O estágio [...] traduz ainda a marca do(s) professor (es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (p.112 -113).

Desta maneira, o desconhecimento do processo do estágio por parte do supervisor não proporciona as experiências necessárias à formação do estagiário. Destacamos, então, a maneira como o supervisor se adapta à recepção dos estagiários em sua classe, sua postura com os estagiários e sua relação com a universidade como pontos que demonstram o conhecimento do processo do estágio supervisionado.

- **Característica 1:** Ceder espaço das aulas ao estágio supervisionado (C2.1)

O espaço disponibilizado nas aulas para atividades de estágio constitui um desafio para a supervisão no tocante ao cumprimento do conteúdo referente às turmas da educação básica e no aproveitamento dos estagiários. Organizar-se demanda um conhecimento não só do programa de conteúdos da escola básica, mas também do estágio supervisionado. Ceder espaço não é somente ceder o local, mas apresenta implicações temporais ao supervisor. O professor L. comentou, em uma das suas entrevistas, que era necessário organizar seu tempo para a recepção dos estagiários, pois a demanda de conteúdos por parte da escola era grande, e o número de aulas, avaliações e entrega de resultados finais influenciava no tempo disponível (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.1-1); e que a recepção dos estagiários provocava uma alteração de rotina demandava adaptações:

> no início era mais uma coisa, depois acabavam me ajudando. Porque me facilitava muito eles estarem presentes. Por exemplo, durante as experiências. Por que eles circulavam nas salas o tempo todo (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.1-1).

Sendo assim, é papel fundamental do supervisor organizar o espaço e o tempo para recepção do estagiário "pois é ele quem cria momentos de conscientização sobre a estrutura que o [estagiário] estabelece em sala de aula e o ajuda a entender a necessidade de explorar o instante presente, vivenciá-lo com profundidade e sobrepô-lo ao tempo racional do relógio" (XAVIER, 2013, p.1100). Após estabelecer uma boa relação de organização e interação com o estagiário, o professor comenta que:

> A aula é sempre pequena, o tempo é sempre pequeno. O tempo de relógio, porque não dá pra falar tudo o que a gente gostaria de falar (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.1-3)

Demonstrando, assim, conhecer as potencialidades formativas que uma boa organização espaço-temporal possibilita para o processo de estágio supervisionado.

- **Característica 2:** Apresentar-se como supervisor de estágio (C2.2)

Entender os objetivos do processo de estágio supervisionado está relacionado à compreensão da postura e do papel que deve ser ocupado pelo supervisor. Em particular, o professor L. afirma que a postura exigida pela IES com a qual estabeleceu parceria era diferente da postura exigida por outras instituições com as quais já havia trabalhado. A real preocupação com o momento de estágio para a formação dos

licenciando requisitava do professor L. não só uma postura diferente, mas também uma participação diversa no processo de estágio, demandando sua presença e colaboração, como destacado pelo professor L. em entrevista:

> Porque eu tinha uma visão do estágio que era a de que o aluno entrava em sala sentado ficava observando. E eu tive experiência de outras universidades. Dessa, eu tive que repensar todo o estágio.[experiência com o estágio com a IES parceira]. Então mudou completamente a forma, o tempo todo que eu falo isso, a forma como eu me apresentava (Quadro 10, Apêndice 2, C2.2-1).

A mudança na forma de apresentação do professor L. englobou entender o seu papel de supervisor como colaborador do estagiário e facilitador de experiências, mudança de posição e de centralidade no processo no qual o professor L. relata que

> eu saía de onde eu estava, da minha posição e deixava que naturalmente o estagiário ocupasse o centro das atenções (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.2-2).

E dessa forma, com essa colaboração no processo formativo do licenciando, ele também acabava aprendendo lições importantes atuando como supervisor, e acumulando experiência profissional.

- **Característica 3:** Relacionar-se com os pares no processo de estágio supervisionado (C2.3)

Sendo essencial para atingir os objetivos do estágio, a aproximação entre supervisor e estagiário proporciona a troca de experiências entre indivíduos envolvidos na relação. O professor L. teve também a oportunidade de experienciar uma relação estreita com a IES através do envolvimento dos professores orientadores da IES em suas aulas. A relação proporcionou uma oportunidade para a troca de experiências profissionais, como ele mesmo relata que a oportunidade que ele teve durante sua trajetória profissional

> Foi no PIBID, foi na academia, foi na universidade. Eu não tenho fora dali. Eu não teria lugar nenhum pra trocar com um colega sobre didática. (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.3-1).

A permuta de experiências entre profissionais quando presente no estágio "prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais" (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 56).

O professor L. comenta como essa relação de mutualidade com seus pares profissionais o ajuda a tornar-se um profissional mais completo (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.3-2), ressaltando que, em seu próprio processo formativo a troca de experiências, foi importante. Ao tornar-se um profissional mais completo, ele tem mais possibilidades de influenciar o processo formativo do estagiário.

- **Característica 4:** Proceder com a recepção, acolhimento e atribuição de tarefas aos estagiários (C2.4)

O apoio dispensado aos estagiários pelo professor supervisor por vezes se limita a atribuição de tarefas e *feedbacks* posteriores à atuação do estagiário em sala de aula. A experiência vivida pelo professor L. demonstra-se diferente ao analisarmos tanto o espaço concedido por ele em sua classe aos estagiários, quanto pelo trabalho colaborativo desenvolvido em relação ao senso comum de realização do estágio supervisionado como estágio de observação.

Colaborar como o estagiário demanda estar aberto não só a novas experiências, mas também ao acolhimento para futura supervisão e apoio nas atividades e no percurso formativo. Para estar disposto a colaborar, "o professor precisa inicialmente superar a resistência causada pela insegurança (...) e passar a enxergar na relação de estágio possibilidades de se obter vantagens para todos os envolvidos" (SOUZA; MARCONDES, 2013, p. 3443).

Ao estabelecer contato com o estagiário e a partir do momento que o recebe em sua classe, o supervisor deve assumir "tarefas fundamentais no suporte aos estagiários" (GOMES; QUEIROZ; BATISTA, 2019, p. 6). Dar-lhe suporte é cuidar das suas necessidades em diferentes momentos a partir da sua recepção. O professor L., em uma de suas falas, ressalta sua experiência ímpar com a IES parceira no que se refere ao suporte conferido ao estagiário:

> Eu já peguei estagiários de outras universidades, de outras faculdades, mas aí no caso do [IES] era um cuidado. Você tinha, eu acho que o termo é esse, era um cuidado maior com que com o estágio. O estágio não era simplesmente como eu fiz no caso, eu ia lá para dava a primeira aula e a partir daí o professor nem aparecia mais as minhas aulas (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.4-1).

E ainda,

> A gente começava as aulas com experiências para provocar aqueles alunos, para ver o que eles podem trazer de fora de sala. E aí, só daí, que o estagiário, aí sim, como estagiário ele ia para frente. Jamais ele assumiu uma aula

> sozinho. Jamais. Nunca se eu não tivesse. Não tinha aula de estágio. E isso era condição *sine qua non* lá do estágio do [IES], e isso era muito bom (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.4-2).

Dessa forma, o professor L. deixa claro que a recepção, acolhimento e atribuição de tarefas aos estagiários eram realizados de maneira cuidadosa e sempre com o objetivo de promover o suporte do estagiário, possibilitando a "reflexão, atitudes de determinação, responsabilidade e iniciativa" (SOUZA et,al, 2012, p. 201).

Percebemos que essa maneira de receber e acolher os estagiários em sua classe tem influência do PIBID, Programa no qual já tinha sido supervisor. O professor L. diz que muitos estagiários que recebia já haviam trabalhado anteriormente com ele no PIBID e que era

> exigido do estágio uma postura parecida quando o PIBID (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.4-4).

Embora com diferenças fundamentais nos objetivos, no tempo destinado ao planejamento, no envolvimento dos estagiários, o professor afirma que por ter participado dos dois, estágio e PIBID, a forma de proceder em ambos foi influenciada mutuamente (QUADRO 10, Apêndice 2, C2.4-5).

Em nossa pesquisa, o conhecimento do processo do estágio supervisionado foi dividido em quatro características, que ficaram mais evidentes a partir do relato das entrevistas como ações praticadas pelo professor L. e demonstram seu conhecimento do processo de estágio. A primeira e a quarta características se relacionam a aspectos organizacionais e operacionais do estágio supervisionado sendo elas "Ceder espaço das aulas ao estágio supervisionado" e "Proceder com a recepção, acolhimento e atribuição de tarefas aos estagiários". A segunda e terceira características estão relacionadas aos objetivos do estágio supervisionado em termos de postura, exemplo e aproximação com os demais sujeitos do estágio, resumidas em "Apresentar-se como supervisor de estágio" e "Relacionar-se com os pares no processo de estágio supervisionado". Ao destacarmos os trechos da fala do professor L., evidenciamos seu conhecimento do processo de estágio e a maneira pela qual conduz o estágio possibilitando o aprendizado do estagiário.

Em suma, o conhecimento do processo do estágio, como relatado pelo professor L., está relacionado à compreensão do papel da supervisão de estágio no suporte aos estagiários durante o processo de estágio supervisionado. Para conferir esse suporte, foi

imprescindível que, como supervisor, estivesse atento às necessidades do estagiário, estabelecesse um bom relacionamento com a IES e modificasse a maneira como se apresentava em sala de aula, de modo a criar um espaço propício para a atuação do estagiário em ambiente escolar. Conhecer o processo de estágio é conhecer o percurso pelo qual deverá orientar o estagiário e criar condições para que ele caminhe em direção a tornar-se um professor.

4.2.3 – Conhecimento do currículo

O MC apresenta um conhecimento curricular baseado no conhecimento do currículo presente no Modelo de Grossman, que defende que o conhecimento do currículo está vinculado à "apropriação dos materiais curriculares disponíveis (...) [e] meios empregados para gerir o conteúdo de acordo com particularidades" (GOES, 2014, p. 51). A partir deste entendimento, o conhecimento do currículo por parte do professor se reflete na sua gestão do currículo ao colocar em prática suas estratégias para o ensino. Da mesma maneira, o estágio supervisionado também é influenciado pelo currículo , o qual não é somente um, mas pelo menos dois currículos diferentes: o da escola de educação básica e o da IES.

O lugar ocupado pelo estágio supervisionado nos currículos das IES é mais fácil de ser identificado, uma vez que as políticas voltadas para a formação inicial docente preconizam o estágio como momento de formação e, portanto, por ser um dever da IES promover esse momento, o estágio tem propósitos claros e a orientação para realização dele também. O que não ocorre na escola, pois ainda que também se configure como espaço de formação docente durante o período de estágio supervisionado, "é importante reconhecer que os professores supervisores e a escola podem ter interesses ao desenvolver o estágio supervisionado, mas não significa que são movidos por intenções planejadas, claras e evidentes para eles mesmos"(MELLO; HIGA, 2018, p. 304). Ou seja, a realização do estágio supervisionado para a escola básica não possui o mesmo propósito da universidade e, portanto, tem um lugar pouco definido no currículo

escolar. E como o supervisor então se relaciona com o currículo sendo ele oriundo da escola de educação básica?

> Levando em conta que a finalidade maior do professor ao ensinar algum conteúdo seja a compreensão conceitual dos estudantes, o conhecimento curricular permite aos professores identificar os principais conceitos a serem ensinados, alterar atividades e excluir aspectos conceituais que considere mais periféricos. (FREIRE; FERNANDEZ, 2013, p. 2)

O supervisor, portanto, a partir de seu conhecimento curricular possui um papel de transformar os conteúdos que utiliza em sua prática para um conteúdo didático, para ensinar aos estagiários em função do currículo da IES.

Os objetivos formativos da IES orientam o percurso formativo do licenciando. Como a disciplina de prática de ensino está diretamente ligada ao cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, são as exigências dessa disciplina que orientam as atividades nas escolas.

Embora o supervisor e o orientador sejam considerados corresponsáveis pela formação docente, cada um apresenta "responsabilidades e papéis diferentes" (CLARK; TRIGGS; NIELSEN, 2014, p. 169). Isso se dá em parte por causa dos diferentes papéis desempenhados pela IES e pela escola de educação básica na formação docente. A relação entre a IES e a escola de educação básica acontece por meio da interação quase que exclusivamente entre supervisor e estagiários e, somente em alguns casos, existe uma relação estabelecida entre o supervisor e o orientador da IES – o caso do professor L. é um desses exemplos. Ao estabelecer uma relação com a IES, ambas as instituições saem ganhando e contemplam possibilidades formativas:

> não apenas aos professores da educação básica que, ao receberem a universidade, se beneficiam com os conhecimentos produzidos nessa, como também a universidade e seus docentes que precisam reconhecer nos professores da educação básica sujeitos que produzem conhecimento e com quem podem aprender (FRANCO; MASSETO, 2013, p. 166).

Barcellos e Villani (2006, p. 93) reforça que essa parceria entre IES e escola de educação básica pode trazer uma "via de mão dupla" possível e necessária, acrescentando inovações à prática do supervisor e novas possibilidades para modificação da formação inicial docente por parte dos orientadores.

- **Característica 1:** Atender às exigências formativas da IES (C3.1)

O currículo de cada curso de uma instituição está diretamente relacionado aos objetivos deste curso como discutimos anteriormente. Desta forma, a orientação do currículo para os objetivos, por vezes, podem originar práticas específicas e particulares. Atender às exigências particulares do currículo da IES faz parte do conhecimento do currículo pelo supervisor a fim de que suas orientações ao estagiário não se afastem dos objetivos estabelecidos pela IES para sua formação inicial.

Durante o período de trabalho do professor L. com a IES parceira, muitas vezes ele atendeu essas exigências vinculadas à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. O Plano Pedagógico Curricular (PPC) do curso de licenciatura à época da parceria apontava, na ementa da disciplina, a codocência em conjunto com a regência supervisionada (PETRÓPOLIS, 2013). O professor L. aponta essa e outras particularidades em sua fala sobre os estagiários com que já havia trabalhado no PIBID, o professor L. afirma que:

> Ele era mais, eu diria codocente, o termo seria esse o termo de codocência, mas ele dentro de sala, a gente fazia uma dupla a ponto de outros estagiários virem assistir à aula daquele estagiário (QUADRO 11, Apêndice 3, C3.1-3).

Demonstrando, então, que o conhecimento prévio dos objetivos formativos da IES, que também se encontravam presentes no PIBID, era importante para que a codocência enquanto particularidade da ementa da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fosse colocada em prática com maior facilidade.

Outra particularidade citada pelo professor L. era a prática de registrar em vídeo sua aula e a atuação dos estagiários. As aulas do professor L. eram gravadas em vídeo para que os estagiários pudessem recordar e refletir sobre momentos de atuação durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino e Estágio supervisionado. O professor L. havia sido comunicado com antecedência pelos orientadores da IES:

Além de o professor estar de acordo com a prática, percebemos em sua fala uma abertura às propostas da IES e com a utilização das filmagens.

> Aí ele [o orientador] botava a câmera lá na frente e por mim pode gravar o que quiser (QUADRO 11, Apêndice 3, C3.1-2).

Ao estar disposto a trabalhar em parceria com a IES, o professor L. demonstra conhecer a importância deste ato para o processo de formação docente e afirma que tanto a codocência, quanto em especial as filmagens, são extremamente ricas para o

aprendizado. Inclusive, são algumas dessas filmagens utilizadas nesta pesquisa (QUADRO 11, Apêndice 3, C3.1-1).

- **Característica 2:** Contribuir para a interação entre IES e escola de educação básica (C3.2)

Discutimos, anteriormente, sobre a importância da aproximação entre os supervisores e estagiários para o processo formativo. As relações entre os pares são importantes para o desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos no processo de estágio. Contudo, outra relação importante durante o processo do estágio supervisionado é entre a IES e a escola de educação básica,

> estreitar a relação entre professores/as da universidade e professores/as da escola, entendidos como sujeitos igualmente responsáveis pela orientação e acompanhamento do estagiário/a em seu processo de aprendizagem da docência, é condição para que haja garantia de processos mais qualificados de formação profissional (NÖRNBERG; PEREIRA; FISCHER, 2014, p. 271).

Entendemos, então, que é a partir do estreitamento dessa relação que supervisor e orientador passam a desempenhar um papel de coformadores do estagiário. A experiência relatada pelo professor L. é um exemplo de interação entre supervisores e orientadores durante o estágio supervisionado. Durante o período que supervisionou o estágio, o professor L. recebeu diversas vezes os orientadores da IES em sua classe junto aos estagiários, e comenta que a parceria era proveitosa,

> muitas vezes vinham exemplos deles [orientadores], eles eram [participativos]. E eles tiravam dúvidas dos alunos junto com estagiários (QUADRO 11, Apêndice 3, C3.2-1).

Assim como o professor L. já afirmou que se sentia confortável com a presença das câmeras em sua classe, podemos estender a afirmação aos orientadores. A atuação conjunta no caso do professor L. não trouxe desconforto, segundo sua fala na entrevista, ao contrário de situações relatadas em Dick (2019), que entrevistou alguns indivíduos do estágio da mesma IES e registrou algum desconforto na interação. Acreditamos que a abertura do professor L. se deve não somente a um desejo de ter com quem trocar experiências que acompanhou sua trajetória profissional, mas também pelo fato do professor L. ter estabelecido uma relação com os orientadores em situações

anteriores, como o PIBID. O estágio funcionou, então, para aproximar os orientadores e com a IES parceira.

- **Característica 3:** Proceder de acordo com a disciplina de Prática de Ensino (C3.3)

A disciplina de Prática de Ensino tem objetivos que são definidos por verbos como "apropriar", "elaborar", "articular", "desenvolver", com a finalidade de incentivar o estagiário para realizar ações voltadas para a prática docente (PETRÓPOLIS, 2013). Para que no estágio supervisionado possa ser avaliado o desempenho dos estagiários de acordo com esses critérios e objetivos estabelecidos pela disciplina, faz-se necessário o uso de um conjunto de instrumentos e procedimentos para tornar essa avaliação possível. Cabe ao supervisor de estágio conhecer esse conjunto de instrumentos e procedimentos para seguir as orientações da IES.

> Quando ele chega no estágio, ele [o estagiário] sabia que tinha que cumprir horas, sabia que tinha que me trazer relatórios.
> E mais, [na IES] eu combinei isso, já era combinado. A gente já era acertado. Era ler. O aluno não ia e eu assinava relatório só no final do mês. O relatório tinha que ser assim, ele tinha que assistir e depois de fazer o relatório na aula seguinte (QUADRO 11, Apêndice 3, C3.3-1).

O conhecimento que o professor L. possui ao ter sido informado dos procedimentos da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em termos burocráticos e organizacionais, possibilita que o estágio que acontece na escola transcorra em articulação com as orientações, objetivos e o currículo da IES.

Ao descrever o conhecimento que o professor L. possui a respeito do currículo, destacamos três características para compor esse conhecimento. A primeira, "Atender às exigências formativas da IES", nos traz informações de como o professor L. atuava em sala de aula de acordo com as exigências do currículo da IES para formação dos estagiários. A segunda, "Contribuir para a interação entre IES e escola de educação básica", apresenta a relação estabelecida entre a IES e a escola de educação básica e a terceira, "Proceder de acordo com a disciplina de Prática de Ensino", que reflete a maneira como o professor L. colocava em prática a orientação da disciplina da IES no ensino dos estagiários. Cada característica traz informações importantes que nos auxiliaram na compreensão do conhecimento do currículo do o professor L.

Podemos, portanto, perceber que o conhecimento do currículo é importante para objetivar todo o processo do estágio supervisionado. Sem um conhecimento mútuo dos

propósitos e exigência da IES e da escola de educação básica, sem o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre a IES e a escola, é impossível que um ambiente propício para o desenvolvimento do estágio seja estabelecido. A cooperação entre as instituições diminui as tensões existentes entre a articulação de currículos com objetivos totalmente diferentes e possibilitam que ambas as instituições, a escola de educação básica e a IES sejam locais prolíficos para a formação docente inicial. O papel do supervisor como colaborador e parceiro da IES é fundamental para o desenvolvimento da supervisão de estágio que contribui de maneira ampla para a formação dos estagiários.

4.2.4 – Conhecimento pedagógico

O conhecimento pedagógico presente no MC, assim como outros conhecimentos, também faz referência ao Modelo de Grossman e engloba o conhecimento de estratégias de instrução e de gestão de sala de aula, conhecimentos didáticos e do currículo – que aparece novamente dentro desta categoria de conhecimento pedagógico – e compõe um conhecimento de base para a composição do PCK (GOES, 2014).

As estratégias pedagógicas são descritas como um conjunto de ações que compõem o conhecimento pedagógico. Normalmente, essas ações são utilizadas para a descrição do papel do supervisor de estágio por fazerem parte de um conjunto de procedimentos que podem ser verificados na prática. Porém, destacamos que nem sempre as estratégias pedagógicas são verificáveis como ações concretas. Por vezes, aspectos subjetivos são colocados em prática com a finalidade de instruir os estagiários, guiados pela intuição e experiência do supervisor. A intuição e improvisação por parte do supervisor não devem ser desmerecidas, pois "são parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática tanto dentro como fora de sala de aula" (CONTRERAS, 2002, p. 85). Portanto, compõe o conjunto de conhecimento pedagógico.

Sendo o conhecimento pedagógico aquele voltado para a didática, é importante entender do que se trata. Pimenta e Lima (2010) descrevem a didática como a teoria do

ensino e que sistematiza teoricamente as atividades de ensino. A didática para o ensino de ciências apresenta certas especificidades que se utiliza de estratégias de ensino particulares, ainda que dependentes da concepção de ciência adotada para o ensino pressupõe a resolução de problemas, demonstrações, aulas práticas dentre outras (KRASILCHIK, 2000). Essas especificidades não são encontradas, por exemplo, na didática de Ciências Humanas. Portanto, algumas instruções dadas aos estagiários pelo supervisor só fazem sentido num contexto de formação para o ensino de ciências.

Percebemos que algumas estratégias utilizadas pelo professor L. têm como objetivo provocar no estagiário uma reflexão a respeito de sua própria prática, "afinal é fundamental que o futuro docente desenvolva reflexão, atitudes de determinação, responsabilidade e iniciativa" (SOUZA et.al, 2012, p. 201). A partir de uma reflexão experimentada em conjunto,

> os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que permitem orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas participativas e democráticas (PIMENTA; LIMA, 2010, p.238-239).

Todas essas capacidades também têm o potencial de serem desenvolvidas pelo estagiário quando ele faz parte de um estágio que promove a reflexão sobre sua prática. Ao orientar o estagiário no processo de aprendizagem da docência, cabe ao supervisor de estágio elaborar e promover situações que possibilitem a valorização da prática pedagógica e do processo reflexivo com aproveitamento para ambos.

- **Característica 1:** Instruir sobre práticas aos estagiários (C4.1)

Embora o estágio supervisionado compreenda mais que as dimensões observadas em sala de aula (DICK, 2019), entendemos que esse é o espaço comumente reservado no decorrer do estágio para a realização da prática, sendo esse o local propício para que ocorram as instruções sobre a prática dos estagiários. No decorrer de todas as entrevistas com o professor L., a sala de aula é o espaço ao qual o mais se refere como o local que acomoda o estágio supervisionado e seus indivíduos. De acordo com sua fala, é na sala de aula que ocorre o encontro entre os alunos, os

estagiários, o supervisor e orientador, portanto esse é o espaço no qual ocorrem os eventos das intervenções aqui relatadas.

No desenvolvimento do processo, o estágio se iniciava com a observação do professor e da sala de aula e progredia com a realização de experimentos e demonstrações a situações de ensino em conjunto com o supervisor em vários momentos de regência. Era durante esses momentos que o professor L. relata ter tido a oportunidade de realizar instruções pedagógicas aos estagiários, como a de valorizar as dúvidas dos alunos:

> você tem que valorizar a pergunta ou a dúvida de um aluno por vários motivos, primeiro você incentivar a participação de outros porque quando você dá atenção para aquele aluno os outros ficam, inconscientemente ficam doidos para ter atenção também (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.1-1)

Ou então, atentar para o linguajar em sala de aula:

> Eu procuro prestar atenção no português, ele não ele é coisa de jovem mesmo, isso é bom por um lado. Mas é que a vida também me obrigou a pegar muitos colégios tradicionais também e eu tinha que prestar atenção no português,(...), você não vai falar gírias, você não vai falar palavrão (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.1-6).

Como observado em outros trechos da entrevista, dar espaço para o aluno participar durante a aula (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.1-2), ter compromisso com o conteúdo (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.1-5), dentre outras instruções que o professor L. deu aos estagiários, são frutos de sua experiência como docente. Conforme as situações vão surgindo a partir da atuação dos estagiários, ele tem a oportunidade de resgatar e transformar em um ensinamento.

- **Característica 2:** Inspirar confiança dos alunos nos estagiários (C4.2)

Confiar é uma ação que deriva de um substantivo abstrato, “confiança”, e que dificilmente é verificável de maneira concreta. A confiança não é algo que pode ser medido, mas percebemos que está presente nas relações de estágio segundo o relato do professor L.. A confiança está presente nas relações estabelecidas no estágio tanto entre o supervisor e o estagiário quanto entre o supervisor e os alunos e também o estagiário e os alunos. Segundo Silva e Mattos (2019, p. 4), o estabelecimento de vínculos entre os indivíduos envolvidos no estágio (supervisor- estagiários- alunos) propicia a “docência emergente, quando o estagiário assume o papel de professor na sala de aula e assim é considerado pelo supervisor bem como pelos alunos”. Acreditamos ser pela validação

do estagiário por parte dos alunos que esse processo de emergência ocorre, e o papel do supervisor é o de facilitar o estabelecimento de relações dos estagiários com os alunos e de legitimar o estagiário em sua atuação.

O professor L. comenta que a confiança dos alunos nos estagiários é estabelecida mediante um processo que demandava um certo tempo. Os contatos sucessivos dos estagiários com a turma, a disposição para receber as dúvidas dos alunos e para auxiliá-los em suas dificuldades também aproximava os alunos dos estagiários.

> À medida que o estagiário ficava mais tempo dentro sala, no final muitos iam direto é para o estagiário já não vinham um nem para mim. Aí acaba a barreira. Então é uma questão de tempo a relação (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.2-1).

Embora o tempo de contato de um estagiário com a turma no geral fosse de apenas um semestre, o professor L. relatou que esse tempo foi suficiente para que uma relação de confiança entre alunos e estagiários se estabelecesse. Segundo Gimenes, Reis e Ortenzi (2000, p. 133), é exatamente durante o período de estágio "que deverá mais claramente haver a transição de papéis de [estagiário] para professor, e nossa contribuição poderia ser no sentido de criar condições para que ela se dê na prática". Facilitar a interação dos estagiários com os alunos se faz importante para que o estagiário experimente assumir o papel de professor; e o supervisor estando consciente da divisão de papéis em sala de aula pode possibilitar a emergência desse papel no estagiário acompanhado de menos tensões.

- **Característica 3:** Manter-se atento às necessidades do estagiário (C4.3)

Retornando à ideia de que supervisor é o indivíduo do estágio responsável por dar suporte aos estagiários em seu aprendizado da docência (GOMES; QUEIROZ; BATISTA, 2019), podemos discutir mais um aspecto subjetivo do conhecimento pedagógico do supervisor. Assim como a confiança, a atenção também não pode ser medida de maneira quantitativa, que é aqui entendida mais como sinônimo de esforço e de cuidado do que de foco, de convergência e comprometimento para um único ponto, nesse caso, o indivíduo. O dicionário Priberam de Língua Portuguesa a define como uma "tensão de olhar, de ouvir e de ter concentração mental para compreender o que se passa" (PRIBERAM, 2020) em consideração ao que se observa. Ao se concentrar no estagiário para entender o que se passa com ele em situações de sala de aula, o supervisor pode, então, oferecer suporte e cuidado com suas necessidades formativas.

O professor L. comenta que, sempre que atuava com um estagiário, precisava ter mais atenção durante a aula, pois o discente estava em um momento de formação (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.3-2) e que a maior parcela de sua atenção ficava voltada para ele durante a aula:

> Não, a minha atenção 70% era para estagiário. Eu tava falando ali para turma, mas a minha preocupação era com ele aqui (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.3-1).

A atenção dispensada ao estagiário estava voltada, segundo o professor L., para promover um ambiente de maior participação, mais confortável e seguro para que ele pudesse atuar.

> você vê a minha preocupação de toda hora olhar para ele. Pra ele poder participar (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.3-2).

Proporcionando um ambiente mais agradável ao estagiário na aula, o professor L. criava novas possibilidades de participação, que acrescentariam experiências na formação docente do estagiário.

- **Característica 4:** Coparticipar durante aula com o estagiário (C4.4)

Uma das estratégias pedagógicas possíveis no estágio supervisionado é a de colaboração dos indivíduos envolvidos no estágio durante o processo, seja no planejamento das aulas, seja nos momentos de reflexão e de avaliação. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 134), para uma formação de professores crítica do espaço que ocupam na comunidade escolar, esse momento formativo "deverá desenvolver habilidades de participação e atuação em colaboração com as equipes da escolas". Outros trabalhos, como os de Gomes, Queiroz e Batista (2019) e Mello e Higa (2018) também destacam a importância do supervisor trabalhar colaborativamente com a IES formadora e com o estagiário durante o momento do estágio.

Porém, a ideia de trabalhar em colaboração remonta em nossa interpretação, a de oferecer uma ajuda ao processo que já está construído e estabelecido. De acordo com essa nossa interpretação, o supervisor trabalharia em conjunto para atender às necessidades do processo formativo do estagiário, como podemos encontrar em Dick (2019, p. 72) "ao ficar disponível para essas atividades, ele está apenas colaborando com os professores da universidade, sem ter o devido reconhecimento institucional na carreira ou qualquer retorno financeiro".

A partir dos relatos do professor L. na entrevista, escolhemos denominar o processo conjunto de trabalho com a IES de coparticipação. A ideia de coparticipação no processo de estágio supervisionado acrescenta e traz aprendizados e modificações da prática tanto para si quanto para o estagiário. Acreditamos que, por meio da coparticipação, há uma atuação conjunta efetiva, sendo um exemplo desse trabalho conjunto a prática da codocência em sala de aula, que pode ser entendida como uma estratégia pedagógica para o ensino "em que o licenciando, o docente universitário e o professor da escola básica se cooperam em práticas docente conjuntas na situação de uma aula na escola (SILVA, 2013, p. 265)".

O professor L. relata exatamente esse tipo de participação junto com o estagiário, ao comentar a respeito da atuação conjunta em aulas e sobre o seu posicionamento em relação ao estagiário, numa troca e inversão de interlocutores constante no diálogo com a turma:

> E você vê que eu cheguei para frente. Agora eu cheguei mais para trás. Deixou eles para frente. Fica um bailado ali na hora(QUADRO 12, Apêndice 4, C4.4-2).

Ao comparar sua atuação com uma dança, um bailado, o professor sugere a necessidade de haver uma sintonia estabelecida entre ele o estagiário, e ainda comenta em outro trecho durante a entrevista que a escolha do momento de fala de cada um era intuitiva (QUADRO 12, Apêndice 4, C4.4-1), reforçando a ideia da existência de uma comunicação não verbal entre o supervisor e o estagiário. Cabe destacar também que:

> nessa atividade da codocência o supervisor legitima o estagiário como professor colocando-o em corresponsabilidade com as ações desenvolvidas em sala de aula, diferentemente de outras situações de estágio em que o papel assumido pelo estagiário é secundário (SILVA; MATTOS, 2019, p.19).

O que reforça a ideia de que essa estratégia pedagógica auxilia no emergir da docência do estagiário, anteriormente apresentada na Característica 2 deste mesmo conhecimento.

Dividimos o conhecimento pedagógico em quatro características que se relacionam a trechos de fala do professor L., relacionado a ações concretas e subjetivas. As características 1 e 4, "Instruir sobre práticas aos estagiários" e "Coparticipar durante aula com o estagiário", apresentam ações concretas verificadas como correções de conteúdos, maneiras de se dirigir à turma, interlocução entre supervisor e estagiário. Já

as características 2 e 3, “Inspirar confiança dos alunos nos estagiários” e “Manter-se atento às necessidades do estagiário”, tratam de ações não concretas, como inspirar confiança e ter atenção. Os elementos reunidos dos trechos de fala do professor L. demonstram parte de seu conhecimento pedagógico colocado em ação durante eventos recordados por ele durante as entrevistas; alguns desses eventos recordados o foram por lembrança estimulada.

Concluímos, portanto, que o conhecimento pedagógico é um conhecimento bem amplo dentre os outros conhecimentos. É importante destacar que as estratégias educacionais utilizadas pelo supervisor para o ensino da docência ao estagiário são decorrentes de sua experiência, e que a experiência do professor L. proporcionou que desenvolvesse conhecimentos que estão associados ao que se encontra na literatura sobre a supervisão de estágio. As possibilidades que o professor L. criava para o estagiário, por meio de suas estratégias pedagógicas, demonstram sua participação constante no processo de estágio e cuidado ao atender suas necessidades formativas.

4.2.5 – Conhecimento dos estagiários

O último conhecimento dos cinco apresentados no MC é o conhecimento dos alunos, que deriva do entendimento sobre o conhecimento dos estudantes no Modelo de Grossman. Nesse modelo, o conhecimento dos estudantes fica subordinado ao contexto, portanto, ao descrever as características dele o ambiente no qual os estudantes estão inseridos é relevante. Segundo Goes (2014, p. 52),

> Esse conhecimento refere-se ao nível de escolaridade e aprofundamento dos alunos nas diversas disciplinas, suas características sociais, culturais, psicológicas, individuais, como, por exemplo, os seus interesses relativos às suas vidas pessoais, escolares e profissionais, seus pontos fortes e suas principais limitações.

O MC orienta o olhar para o estudante para explicitar as bases de conhecimento do PCK do professor que se relaciona com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Como a ideia deste trabalho é a de caracterizar os conhecimentos que constituem o PCK da supervisão de estágio, estamos propondo uma adaptação para este

contexto específico. Assim, decidimos que nossa característica seria denominada "conhecimento dos estagiários", ainda que com uma descrição de características parecida, porém voltada ao contexto do estágio.

Uma das justificativas da importância de se conhecer o estagiário encontra-se na necessidade de aproximação entre supervisor e estagiário para um bom desenvolvimento do processo de estágio supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2010). Gomes, Queiroz e Batista (2019, p. 8) afirmam que:

> conhecer bem os estudantes-estagiário e mediar suas expectativas no momento de entrada no estágio profissional é um elemento fundamental para que o estágio profissional seja um momento catalisador do processo de aprendizagem, e não um obstáculo ao desenvolvimento do estudante-estagiário.

Portanto, faz-se necessário o envolvimento e participação do supervisor no processo de estágio, sua presença e contato com o estagiário. Situações como as já descritas, nas quais o supervisor só se encontra com o estagiário na aula inicial e final ou na qual o aluno só observa as aulas sem trocar experiências, constituem um obstáculo ao aprendizado.

- **Característica 1:** Facilitar e resgatar relações entre supervisor e estagiário (C5.1)

Receber estagiários em sala de aula é uma tarefa que modifica as dinâmicas da classe de um supervisor. Promover a recepção com acolhimento e estabelecer um primeiro contato inicial torna-se mais fácil quando o processo de apresentação já aconteceu anteriormente ao momento de recepção dos estagiários na classe. Esse aspecto da recepção dos estagiários fica evidente na fala do professor L. e está de acordo com o trabalho de DICK (2019, p. 71), em que a IES parceira com a qual o professor L. trabalhava tinha como "característica própria de que todos os professores orientadores estão envolvidos no PIBID ou na Residência Pedagógica, e, com isso, os alunos costumam ser direcionados para professores supervisores que também estejam ou estiveram em algum desses programas". Encontramos essa informação também na fala do professor L.:

> Esses alunos mais tarde, quando eles cumpririam o estágio voltavam para as nossas mãos. (...) Porque você trocava outras coisas, mas quando ele voltava, ele já voltava com outro olhar sobre como seria o estágio dele (QUADRO 13, Apêndice 5, C5.1-2).

O professor L. diz, em outro trecho durante a sua entrevista, que o trabalho no estágio ficava facilitado pelo envolvimento conjunto em projetos anteriores, pois por já se conhecerem e a forma que ambos estavam acostumados a trabalhar, incluindo o planejamento de atividades, o resgate de ideias, e o surgimento de novas ideias de maneira autônoma (QUADRO 13, Apêndice 5, C5.1-1).

- **Característica 2:** Valorizar as relações e experiências externas dos estagiários (C5.2)

Entender as relações estabelecidas pelos estagiários fora do ambiente escolar também é um ponto importante para conhecer o estagiário e construir um vínculo, como encontramos em Goes (2014), ao afirmar que o conteúdo específico para o ensino passa pelos "filtros dos alunos [em nosso caso estagiários], que compreendem as crenças, seus comportamentos e suas prioridades de conhecimentos" (ibid, p. 62). O professor L. comenta que era comum que colegas do estagiário que ele supervisionava pedissem para assistir à aula em que ele acompanhava ou atuava.

> Eles vinham ver a experiência como foi a abordagem. Qual foi o modo que a gente apresentou aquela aula (QUADRO 13, Apêndice 5, C5.2-1).

E um dos objetivos era o de agregar conhecimento para suas próprias aulas, uma vez que vários estagiários e colegas já estavam atuando profissionalmente como docentes.

> [...] eles estavam levando isso para dentro de sala e um monte de estagiário já dando aula em escola particular (QUADRO 13, Apêndice 5, C5.2-1).

Esses episódios demonstram que o professor L. conhecia os alunos e também suas necessidades de serem orientados sobre como proceder em suas aulas, por entender a situação como descrito em sua trajetória profissional, ele teve a experiência de ter que dar aulas sem a orientação de outro docente:

> No início da minha profissão, porque na própria faculdade, o estágio já foi isolado. Eu já fiz estágio sozinho. Eu não tive uma pessoa que ficasse lá atrás falando: L., isso que você falou assim, ficaria melhor dessa forma e tal. Nunca tive isso (Entrevista 3).

E, sem orientações, o professor ainda diz que fica sem parâmetro de comparação para adoção de um modelo para si:

> Acabou influenciando na minha formação também porque acabou me dando autonomia por um lado. Mas também por outro, ninguém

> chegou pra mim e falou: olha, você está no caminho errado, ou não. (...) e eu acabei levando aquele modelo como modelo correto (Entrevista 2).

Portanto, percebemos que o conhecimento dos alunos que o professor L. possui sobre esse relato está baseado na empatia que surge da sua experiência profissional.

- **Característica 3:** Estabelecer laços e reconhecer as características individuais (C5.3)

Os aspectos emocionais e afetivos já foram evidenciados em outras categorias de conhecimentos, e já estivemos em contato com a ideia de que o supervisor deve atuar na regulação emocional dos estagiários (GOMES; QUEIROZ; BATISTA, 2019), envolvendo-se também numa esfera mais afetiva do processo de estágio. Aspectos dessa natureza também foram utilizados pelo professor L. em sua experiência como supervisor, como ele relatou nas entrevistas, e que entendemos fazer parte do conhecimento de estagiários.

O professor L. percebia a diferença de atuação existente entre ele e estagiários que conhecia bem e entre ele com outros com os quais ainda não os conhecia. Fica evidente em no trecho C5.3-1 (QUADRO 13, Apêndice 5) que, ao descrever a relação com estagiários que teve menos contato, o professor L. apresentava mais dificuldades. Ele também enfatiza que trabalhar com os aqueles com quem a relação supervisor-estagiário era mais bem estabelecida, proporcionava maiores possibilidades para a formação dos estagiários, no sentido de o professor estar consciente de como deveria conduzir o aprendizado desses estagiários.

> Elas já sabiam o modo de eu dar aula, eu já sabia a postura delas. Elas sabiam até onde ia (QUADRO 13, Apêndice 5, C5.3-1).

> Muitas vezes eu provocava pouquinho. Porque senão, ela ficava muito nervosa no início (QUADRO 13, Apêndice 5,C5.3-2).

Ao reconhecer e valorizar as características individuais de cada estagiário, o professor L. conseguia direcionar de maneira diferente o processo de estágio, o que com certeza se revertia em ganho para os estagiários.

De acordo com a experiência de participação ativa do professor L. no estágio supervisionado e na sua aproximação dos estagiários, selecionamos três características que demonstram o conhecimento dos estagiários por parte do professor L.. A primeira característica, “Facilitar e resgatar relações entre supervisor e estagiário”, apresenta a

maneira como o professor L. estabelecia o vínculo com os estagiários recém-chegados à sua classe. A segunda característica, "Valorizar as relações e experiências externas dos estagiários", demonstra o conhecimento das relações profissionais e sociais externas que os estagiários mantinham. E a última, "Estabelecer laços e reconhecer as características individuais", considera o conhecimento pessoal e potencialidades dos estagiários, bem como suas características psicológicas e personalidade.

O conhecimento dos estagiários, como descrito a partir das características encontradas no conjunto de conhecimentos do professor L., confere ao estágio um caráter mais humano e atencioso. A orientação do processo do estágio para o potencial, para os interesses e levando em conta o contexto que o estagiário está inserido na sociedade, faz com que as possibilidades do processo de estágio para a formação docente possa proporcionar experiências de maior qualidade para a formação.

Após observar essa última categoria de conhecimentos da supervisão presente no relato do professor L., poderemos realizar algumas considerações sobre o conjunto de conhecimentos que constitui seu PCK como supervisor.

4.3 – Síntese

Apresentamos, na seção anterior, o conjunto de conhecimentos relativos à supervisão que o professor L. possui e que mobilizou ao longo de sua atuação como supervisor de estágio. O relato de sua trajetória profissional e de episódios ocorridos na escola de educação básica foi essencial para que pudéssemos encontrar em sua fala elementos que deram origem às características e que se relacionavam com cada conhecimento.

Percebemos que a atuação profissional do professor L. contou em seu período de parceria com a IES com sua abertura para o novo, flexibilidade para operar mudanças e capacidade de trabalhar em conjunto. Isso se torna evidente na capacidade de autoavaliar-se, ceder e recepcionar os estagiários em sua classe, trabalho conjunto com os estagiários e sua coparticipação na formação dos estagiários, dividindo algumas responsabilidades com o orientador da IES.

Especificamente, de cada conhecimento podemos destacar os elementos mais relevantes que se resumem em suas características.

- Do **conhecimento da avaliação**, separamos a abertura do professor L. para questionar suas práticas e vontade para se reinventar diante de novas demandas, além da percepção ampla do desempenho dos estagiários em dimensões práticas, cognitivas e abstratas;
- Do **conhecimento do conteúdo**, evidenciamos como entendimento do processo de estágio de maneira organizacional e objetiva possibilitou que o professor L. entendesse seu papel como supervisor dentro do processo e realizasse as mudanças necessárias em sua apresentação; também se tornou possível durante o processo de estágio a troca de experiências entre os pares docentes para agregar ao seu aprendizado e também sua própria formação;
- Do **conhecimento do currículo**, entendemos que a capacidade de gestão de dois currículos diferentes foi essencial para que o professor L. adequasse o seu currículo na escola de educação básica às propostas da IES no tocante aos procedimentos do estágio. Ao se aproximar da IES o professor ajudou a estabelecer uma relação importante com a IES aproximando-a da escola;
- Do **conhecimento pedagógico** destacamos a vasta gama de estratégias pedagógicas que o professor L. colocava em prática no processo de ensino do estagiário, e sua atenção constantemente voltada para o estagiário que justificava e motivava suas escolhas pedagógicas;
- Do **conhecimento dos estagiários** destacamos todo o cuidado que o professor L. possuía na manutenção da relação com os estagiários para aumentar seu desempenho no aprendizado para o desenvolvimento futuro da docência.

Foi possível, portanto, destacar e discutir sobre as diferentes características do conjunto de conhecimentos relativos à supervisão do professor L segundo a adaptação realizada do PCK, de modo a contemplar todos os conhecimentos descritos.

Considerações Finais

Iniciamos nosso trabalho com uma discussão acerca da supervisão de estágio e suas definições. Discutimos a escassa recorrência de trabalhos sobre o tema e também a atenção periférica voltada para a figura do supervisor, bem como para a atividade de supervisão. Apresentamos considerações sobre a supervisão de estágio que nos conduziram para a necessidade da determinação dos conhecimentos relativos à supervisão, para sua qualificação enquanto função particular da docência. Descrevemos as escolhas metodológicas e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa e, por fim, caracterizamos os conhecimentos da supervisão do professor L. a partir dos registros de seu relato, fruto de três entrevistas concedidas por ele.

A caracterização dos conhecimentos da supervisão se deu a partir da organização do material, categorização e posterior interpretação dos dados à luz do Modelo da Cúpula, proposto a partir de uma adaptação do PCK e nos possibilitou verificar a composição desse conjunto de conhecimentos do professor L.. A nossa escolha de realizar uma adaptação do Modelo da Cúpula do PCK justifica-se no potencial que enxergamos de esse modelo proporcionar a reunião do conjunto de conhecimentos do professor. Acreditamos que as bases do PCK, assim como são utilizadas de maneiras específicas para validar os estudos feitos sobre o conjunto de conhecimentos pedagógicos do conteúdo de professores de ciências, ou professores de outras áreas de maneiras distintas, podem ser utilizadas de maneira adaptada com o mesmo objetivo para o estudo da supervisão de estágio.

Assim, esta pesquisa apresenta contribuições iniciais, a partir da caracterização de conhecimentos relativos à supervisão. Primeiramente, com o aumento do quantitativo dos trabalhos empíricos sobre o desenvolvimento de conhecimentos segundo o PCK, que é uma carência identificada e apontada por Fernandez (2015). E também para as pesquisas que possuem como tema central o estágio supervisionado, pois amplia a discussão do estágio ao estender o olhar para o supervisor. Conforme encontramos em nosso breve levantamento de artigos e reforçados por Mello e Higa (2018) e Benites e Sarti (2015), a produção de trabalhos sobre o supervisor e a supervisão de estágio nos cursos de licenciatura no Brasil é escassa. Portanto,

sustentamos que essa é uma discussão necessária, tendo em vista ser comum encontrar na literatura e na legislação menções ao supervisor como indivíduo importante para o processo de estágio supervisionado. Embora haja certa ênfase na afirmação da importância do papel do supervisor para o processo de estágio, percebemos que não há ainda interesse difundido em realizar o aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento da supervisão, suas especificidades, conhecimentos relacionados à supervisão, estratégias utilizadas pelo supervisor no ensino dos estagiários, entre outras potenciais discussões que possam derivar do tema.

Acreditamos que este nosso estudo de caso contribui também para ampliar a discussão sobre o supervisor e a supervisão em uma dimensão sobre seu papel e suas bases de conhecimento. Mesmo sabendo que, segundo a legislação brasileira, qualquer profissional que leciona uma disciplina específica na escola de educação básica e que esteja disposto a receber um estagiário em sua classe com a autorização da administração da escola possa supervisionar o estágio, essa não é tarefa fácil ou trivial. Ao caracterizar o conjunto de conhecimentos relativos à supervisão que o professor L. possui, verificamos em sua fala que as questões relativas à supervisão de estágio demandam esforço, atenção, dedicação e aprendizados diferentes dos aprendizados docentes. O processo de desenvolvimento dos conhecimentos da supervisão do professor L. foi longo, e foi viabilizado por meio da interação com a IES na recepção dos estagiários e na atuação no PIBID. Apesar de, em nosso estudo de caso, constatarmos que os conhecimentos relativos à supervisão de estágio do professor L. desenvolveram-se em grande parte devido à sua experiência profissional, e este fato estar de acordo com as afirmações de Mizukami (2004) sobre o desenvolvimento da docência, defendemos ser necessário pensar propriamente a formação do supervisor.

Ao reconhecer a importância que a relação entre supervisor e IES exerceu no desenvolvimento dos conhecimentos do professor L., podemos dizer que a relação mais articulada entre as instituições de ensino superior e de educação básica estabelecida nessa situação específica é um caso que ilustra a proposição de Barcellos e Villani (2006, p. 93) de que "é possível, e talvez necessário, estabelecer uma 'via de mão dupla' entre universidade e escola". Foi possível perceber que o relacionamento entre supervisor e os orientadores e estagiários provenientes da IES contribuiu para a ampliação do conjunto de conhecimentos que o professor L. possuía e que possibilitou

discussões de “situações reais contextualizadas” (ibid, 2006, p. 94) a partir dos registros realizados das aulas que envolviam os estagiários na escola de educação básica. A relação universidade-escola apresenta um potencial de formação integrada para todos os indivíduos envolvidos no estágio.

Sabemos que, neste trabalho, as escolhas metodológicas que o nortearam estão diretamente implicadas nos resultados encontrados e na discussão realizada. Estamos cientes das limitações do estudo de caso realizado, no que concerne às generalizações das conclusões destacadas. O estudo de caso se relaciona ao estágio supervisionado vinculado a uma IES, que procurava promover a integração universidade-escola e que, por meio dos orientadores da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, conseguiu estabelecer um vínculo efetivo de trabalho com o supervisor da escola de educação básica.

Os episódios relatados e ocorridos durante o período de estágio pelo professor L. ocorreram dentro de situações específicas, contando com planejamento conjunto anterior às aulas, coparticipação do supervisor no processo de estágio, atuação em conjunto e diversos episódios de aulas dos estagiários, algumas em codocência (SILVA; MATTOS, 2019), promoção da reflexão por meio da integração da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com episódios ocorridos em sala de aula, a partir das gravações das aulas, dentre outras condições. Compreendemos, contudo, que essa não é a realidade de boa parte dos estágios, e que normalmente ocorrem por meio da observação da prática e com pouca interação entre a universidade e a escola. Desta maneira, o estágio supervisionado apresentado neste trabalho assume características distintas de outros pela particularidade da situação descrita.

Ademais das limitações, podemos apontar as possibilidades que são vislumbradas para a ampliação do trabalho com o tema. Ao trabalhar com a caracterização de um conjunto de conhecimentos relativos à supervisão de estágio, percebemos a possibilidade de particularizar as bases de conhecimento e os domínios necessários para a composição dessas bases, de forma que poderíamos pensar em uma maneira de ampliar os conhecimentos relativos à funções docentes num modelo de PCK voltado para a supervisão. Seria necessária uma profunda investigação sobre a supervisão de estágio e suas atribuições que possibilitasse a elaboração de um *mentoring content knowledge* (MCK) como conjunto de conhecimentos da supervisão

de estágio. O desenvolvimento do MCK constitui um plano futuro de ampliação do tema desta pesquisa, e acreditamos em sua potencialidade de influenciar discussões sobre a formação docente inicial e continuada.

Referências

ALVES, Z. M. M. B; SILVA, M. H. G. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia, FFCRLP**, Ribeirão Preto, v.2, fev./ jul., p. 61 - 69, 1992.

ARRUDA, S. M.; BACCON, A. L. P. O professor como um" lugar": uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2007.

ATENÇÃO. in: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [S. l.], 2008-2020, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aten%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 out.2020.

BARCELLOS, N. N. S.; VILLANI, A. troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, S.l., v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. L. F. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. **Revista Ponta de Lança**, São Cristóvão – Sergipe, v. 16, n. 8, p. 51-59, mai./ ago. 2015.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; NETO, S. S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa,** [S. l.], v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015.

BELEI, R. A., et. al .O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação,** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 30, 187-199, jan./jun. 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, Porto, Portugal, 1994.

BORN, B. B.; PRADO, A. P. ; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BRASIL. **Parecer CFE 627/69**, **de 10 de outubro de 1969.** [S.l.] 1969. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. **Parecer CNE 349/72**, **de 6 de abril de 1972.** [S.l.] 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em 14 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. **Parecer CNE/ CP/ 28/2001, de 2 de outubro de 2001.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-norma-pl.html>. Acesso em 28 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Resolução CNE/ CP/ 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 set. 2020.

CAMARGO, S., NARDI, R. Formação De Professores De Física: Os Estágios Supervisionados Como Fonte De Pesquisa Sobre A Prática De Ensino. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2003.

CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. **Review of Educational Research,** v. 84, n. 2, p. 163–202, jun. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** Ed. Cortez. São Paulo. 2002.

DICK, O. E. S.; **A formação de professores de Física e o aprendizado da docência no contexto das disciplinas de estágio curricular supervisionado no CEFET/ RJ Campus Petrópolis**. Dissertação (Mestrado) Centro federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

DUARTE, F. C. T; QUADROS, A. L. Os Projetos de Iniciação na Docência: Um Olhar para o Professor-supervisor. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 349 - 372, nov. 2019.

FALCÃO, D.; GILBERT. J. Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museu de ciências. **História, Ciências e Saúde-Manguinho**s, v. 12, p. 93-115, 2005.

FELDKERCHER, N. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1799-1813, 2016.

FERNANDES, J. P. **As percepções e apropriações da perspectiva cts e da abordagem de qsc no processo de formação docente.** Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2018.

FERNANDEZ, C. PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: VIII ENPEC, **Atas** [...] S.l.: ABRAPEC, 2011.

_____. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio-agosto, 2015.

FILHO, J. J. C; BRASILEIRO, T. S. A. O currículo e o estágio supervisionado na formação do professor de educação física na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 1, p. 222-253, jan./abr. 2017.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O conhecimento curricular evidenciado na prática pedagógica de um professor de química em formação. In: VII ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA, A interdisciplinaridade no ensino, na pesquisa e na formação de professores de Química. **Anais** [...] Santo André: UFABC, 2013.

FRANCO, E. K.; MASSETO, M. T. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 153-174, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, M. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GENOVESE, L. G. R.; QUEIROZ, J. R. O; CASTILHO, D. D. Incorporação do *habitus* de *homo magister* no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação de professor supervisor e estagiário. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p.311-332, jul./dez. 2015.

GIMENES, T.; REIS, S. ; ORTENZI, D. I. B. G. Fé cega e Faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 1, 2000.

GOES, L. F. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: Estado da Arte no campo da educação e no ensino de química.** Dissertação (Mestrado acadêmico em ciências biológicas) – Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, P.M.S; QUEIRÓS, P.M.L., BATISTA, P. M. F. Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica. **Revista Brasileira de Educação,** v. 24, 2019.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85–93, mar. 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2ª edição, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio.** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000 p. 7, [s.d.].

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais** […] Bauru: USC, 2004. CD-ROM 10 p.

ROSA, M. I. F. P. S; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. Tutoria na formação de professores de ciências – um modelo pautado na racionalidade prática. III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2001. **Atas** [...] Atibaia: ABRAPEC, 07-10 nov. 2001.

MELLO, A. C. R., HIGA, I; Contribuições da supervisão de estágio para o desenvolvimento profissional docente de professores de ciências e biologia. X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 10. Sevilla, [...] Sevilla, Revista Ensenãnza de las ciencias, 5-8 de set. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N; et al. **Escola e aprendizagem da Docência – processos de investigação e formação.** São Carlos, EdUFScar, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: as contribuições de L.S.Shulman. **Educação,** v.29, n. 2, p. 33-49, Santa Maria, 2004.

MONTENEGRO, V. L. S.; FERNANDEZ, C. Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 17, n. 1, p. 251-275, jan.-abr., 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAKASHIMA, R. H. R. ; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.

NETO, V. F.; SILVA, M. A. Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma boa escola: a supremacia da cultura da performatividade. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p 143-164, abr. 2013.

NÖRNBERG, M.; PEREIRA, I. D.; FISCHER, M. C. Formas de aprendizagem da docência de acadêmicos em estágio curricular. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 10, p. 262-275, jul.-dez. 2013.

PARKER-KATZ, M.; BAY, M. Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. **Teaching and Teacher Education,** v. 24, p. 1259–1269, 2008.

PETRÓPOLIS, **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física.** CEFET Uned Petrópolis, 153 p., 2013.

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

_____. **Estágio e Docência**. Editora Cortez S.A.(2004) 1ª Ed., 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

RE. in: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [S. l.], 2008-2020, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/Re>. Acesso em: 10 out. 2020.

RITCHER, D. ; KUNTER, M., et al. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. **Teacher and Teaching education,** v. 36, p. 166-177, 2013.

RODRIGUES, M. A.; ARROIO, A. Pesquisa no estágio supervisionado: alguns resultados e muitas possibilidades. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 31-49, 2018.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? **Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas**, Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico, [S.l.] p. 75–84, mar. 2002.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, California, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, Massachusetts,v. 57, n. 1,p. 1 -22, 1987.

SILVA, A. N; **Um professor de Química e dois contextos escolares: o conhecimento pedagógico do conteúdo em ação.** Dissertação (Mestrado) Instituto de Química, Instituto de biociências e faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, G. S. F. **A formação de professores de Física na perspectiva da Teoria da Atividade: análise de uma disciplina de Práticas em Ensino e suas implicações para codocência.** Tese de Doutorado- Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2013.

SILVA, G.F.S; MATTOS, C., Prática de ensino de física e estágio supervisionado: análise de uma aula em codocência, *in*: XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Natal: [s.n.], 2016.

_____. A análise da atividade de codocência na Prática de Ensino na formação inicial de professores de Física. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 1, p. 1-21, 2019.

SOUZA, A. P. G. et al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, mar. 2012.

SOUZA, F. ; MARCONDES, E. R. Estágio supervisionado no ensino de química: reflexões sobre um percurso formativo de futuros professores. **Comunicación.** Congreso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 9. Girona, 9-12 de sept. 2013

SOUZA, M. A. V. F. Impactos da gestão de aulas baseadas em problemas verbais de Matemática sobre a aprendizagem. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 64, p. 231-246, abr./jun. 2017.

SUPERIOR. in: DICIONÁRIO Michaelis da Língua Portuguesa. [S.l.] Uol, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/superior/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SUPERVISOR. in: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.] 2008-2020, Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/chave>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre, Bookman, 2ª ed., 2001.

Apêndice 1

Codificação	Trecho de fala do professor L.	Comentários
	Conhecimento da avaliação C1	
C1.1-1	Então eu queria começar assim, dizendo da importância que tem antes de ser mais específico o supervisor. A importância do supervisor para um projeto desse está [existe] porque em primeiro lugar o projeto do PIBID foi um projeto superválido, porque ele faz com que nós tenhamos um exercício permanente de avaliação, de autoavaliação e de avaliação de quem está junto com a gente. Então eu vejo da seguinte forma, o meu olhar do PIBID. É nesse sentido de que ele, a academia, no caso a universidade, ela obriga o profissional a rever as suas posições constantemente. Por que o que acaba acontecendo ao longo dos anos é que as pessoas se acomodam.	Entrevista 3 Após a introdução do tema da entrevista como sendo a supervisão, o professor L diz que já tem por onde começar e constrói o seu depoimento baseando-se na sua experiência de supervisão no PIBID.
C1.1-2	E você quando for profissional da licenciatura você vai ver que se bobear também, você vai cair nessa questão. Porque você tem 10 turmas de 1º ano na primeira você entra, na segunda, na quinta, na sexta você já tá repetindo aquilo. Já tá engessado, entendeu? Então o que acaba acontecendo a experiência te obriga a ter posturas diferentes perante a turma ou perante o aluno porque cada uma turma é uma turma cada aluno é um aluno.	Entrevista 3 Ao falar sobre uma prática que considera prática comum ao ensinar, e julga [avalia] essa prática como engessada.
C1.2-1	Toda essa dinâmica da supervisão e depois finalizando dentro de sala, nós voltávamos para a reunião do PIBID e nós começávamos na semana seguinte. Olhávamos o que aconteceu: olha só o que aconteceu! E quanta coisa interessante tinha acontecido. Quantas vezes o aluno do PIBID chegava e falava podia ter feito de uma forma diferente. Se eu tivesse feito dessa forma assim ... Eu: num processo de reflexão mesmo sobre o que ele fez. E a surpresa maior é que nós professores da rede pública no caso, nós também falávamos a mesma coisa: puxa, se eu tivesse feito isso assim dessa forma. Nossa porque eu não fiz isso dessa forma?	Entrevista 3 Ao descrever como era a dinâmica de registro e planejamento de suas aulas, o professor L. fala a respeito da construção do processo de reflexão sobre a prática e a autoavaliação de práticas.
C1.3-1	Eu: Qual era a estratégia de escolha dessas intervenções em momentos diferentes? L: as estratégias, às vezes eram essas: são estratégias comportamentais, às vezes eu sentia que, nesse caso aí foram dois estagiários às vezes era um só, às vezes eu notava até no pegar da caneta no tremor. Então era muito importante que eu entrasse para que ele desse uma descansada. Ufa! Porque eu sentia que às vezes o estagiário não é que ele estava se enrolando, mas ele estava inseguro. Nesse	Entrevista 3 Ao assistir vídeos da atuação conjunta com os estagiários e ser questionado sobre a consciência e o motivo da escolha de determinados momentos para intervenção, o professor L. tece comentários sobre a prática

	momento o nervosismo batia e normalmente eu percebia isso pelo tremor da mão na caneta, se você notar em alguns vídeos, você vai ver.	e atitudes do estagiário avaliando seu desempenho.
C1.3-2	Olha lá! Ele já se arriscou a me interferir entendeu? Isso deixa muito à vontade. Que legal.(…) Agora o legal. Foi ele. E aí ele se arrisca, fica tão à vontade. Quer ver?	Entrevista 3 Assistindo a um vídeo de uma aula demonstrativa sobre equilíbrio e centro de gravidade o professor chama atenção para a atitude tomada pelo estagiário após comentar sobre os esforços realizados para criar um ambiente de segurança para o estagiário, o professor L realiza comentários sobre a atitude de um estagiário que se demonstra confiante para interromper a colocação do professor.
C1.4-1	Olha lá, ele está observando como eu fazia, tá. Aí daqui a pouco ele vai estar fazendo e eu vou estar por perto.	Entrevista 3 Assistindo aos vídeos da atuação de estagiários, interrompe a interlocução para chamar atenção para uma atitude tomada pelos estagiários o professor comenta a reprodução de exemplos que os estagiários realizavam.
C1.4-2	Eu: percebi que depois dessa aula tem uma outra aula com eles com a mesma atividade, só que em outra turma. E alguns exemplos que você nessa sua aula eles reproduziram na outra aula. Ao que você atribui? Você avalia isso de que forma? L: eu entendo isso como experiência. É o que eu te falei, na décima turma, a aula está muito mais rica, ela está repetitiva. Mas ela está muito mais rica em termos dê exemplo. E aí você pode provocar a turma caso a turma não fale. E aí provavelmente eles usaram isso sentindo que poderiam ir mais fundo.	Entrevista 3 Ao ser questionado sobre uma explicação para a reprodução de exemplos já utilizados em aulas anteriores também observadas nas videogravações o professor L. justifica a reprodução de exemplos como uma forma de apropriação de ferramentas didáticas e ganho de experiência por parte dos estagiários. Avalia o desempenho dos estagiários como tendo adquirido mais confiança.

Apêndice 2

Codificação	Trecho de fala do professor L.	Comentários
Conhecimento do conteúdo C2		
C2.1-1	Eu: é que os meninos também só ficavam 6 meses contigo. L: E outra coisa eu não podia perder muito porque eu tinha que dar uma avaliação mensal e eu tinha que dar o meu conteúdo. Então eu não podia também. De manhã era mais cômodo essa participação, agora a noite apesar de quatro aulas eu tinha que acelerar. Eu tinha que prestar contas ao Estado dessas avaliações. Eu: então acaba ficando abarcado dessas obrigações. Quando você era supervisor você sentia que você tava abarcado com muitas coisas assim de burocracia? L: Burocracia, sempre me venceu. Eu: Mas era mais uma coisa que tornava mais pesada a tua atuação? L: Ah sim. A burocracia ela te incomoda. Me incomodava muito, né. Eu sempre fui assim nesse sentido, muito organizado. Então eu tinha que ter as minhas avaliações preparadas com antecedência e eu entregava no colégio. Nunca tive problema de avaliação. Nunca tive problema de relatórios com o estado são os relatórios na nova EJA por exemplo. Eu tinha que fazer os relatórios quinzenais. Então era uma coisa que dava trabalho.	Entrevista 3 Em um momento da entrevista em que o contexto se volta para a influência dos estagiários nas aulas, na confiança dos alunos nos estagiários o professor L comenta sobre a organização do estágio e como sua rotina e aulas ficavam afetadas por conta da chegada dos estagiários. Além da mudança na rotina ainda resta o cumprimento de burocracias.
C2.1-2	L: Olha no início era mais uma coisa, depois acabavam me ajudando. Porque me facilitava muito eles estarem presentes. Por exemplo, durante as experiências. Por que eles circulavam nas salas o tempo todo.	Entrevista 3 Ao ser questionado sobre o aumento de responsabilidades que a chegada dos estagiários trazia, se era um fardo ou uma ajuda o professor ressalta a importância que os estagiários adquiriam com o tempo ao longo do semestre destacando a interação dos estagiários com os alunos.
C2.1-3	L: Então o aluno estagiário ou bolsista do PIBID, ele vem num momento para dividir o palco com você.E quando ele divide o palco com você e se você tem a humildade de dividir esse palco,	Entrevista 2 Ao falar sobre a contribuição dos estagiários para as aulas de física o professor relata

	nossa, você ganha. Você faz aquilo com muito mais tranquilidade. A aula é sempre pequena, o tempo é sempre pequeno. O tempo de relógio, porque não dá pra falar tudo o que a gente gostaria de falar.	que ao ceder espaço para o aluno, a aula fica enriquecida mas o tempo se torna curto para desenvolver tudo o que se gostaria no estágio.
C2.2-1	Eu: Isso mudou a visão do papel que você tinha como supervisor no estágio, por causa do PIBID? L: Totalmente. Porque eu tinha uma visão do estágio que era a de que o aluno entrava em sala sentado ficava observando. E eu tive experiência de outras universidades. Dessa, eu tive que repensar todo o estágio.[experiência com o estágio da IES]. Então mudou completamente a forma, o tempo todo que eu falo isso, a forma como eu me apresentava. Eu tive que mudar e quem forçou isso, com certeza foi o PIBID.	Entrevista 3 Ao relatar como foi sua própria experiência com o estágio no período de sua formação e as experiências que foram adquiridas durante a trajetória profissional principalmente com o projeto do PIBID o professor L. relata uma mudança de entendimento do processo do estágio.
C2.2-2	L: Mas tudo bem, o aluno estava ali. Eu estava motivado mas quando eu tinha o estagiário e quando nós planejávamos a aula, quando sentávamos para planejar a aula ou os conteúdos que nós iríamos desenvolver,ficava muito interessante. Ficava muito gostoso desenvolver aquilo tudo. E eu volto a dizer, eu saía de onde eu estava, da minha posição e deixava que naturalmente o estagiário ocupasse o centro das atenções. Porque volto a dizer, acho que o que menos pesa ali na hora, o menor papel, eu acho que é o do professor. Eu acho que ele tem que abrir mão desse espaço. se ele não abrir mão desse espaço, se esse espaço for ditatorial, ele não vai chegar a lugar nenhum. A educação não vai chegar a lugar nenhum.	Entrevista 2 Ao falar sobre a participação do estagiário no planejamento das aulas o professor ressalta o reconhecimento do seu papel no processo de estágio. Reconhece a importância da centralidade do processo no estagiário mas ressalta que ao assumir uma postura de supervisor ele mesmo também ganha com o processo.
C2.3-1	Eu: Então só pra gente terminar, eu vou fazer uma pergunta, (...) por que eu acho que está ali no cerne do que eu tô trabalhando, na questão da supervisão, que é: como você encara essa questão do ensinar alguém a ensinar; por que isso seria importante e o que isso influenciou na tua prática? Ou o que você puder me dizer a respeito disso. L: Da mesma forma que o ensinar a ensinar é o aprender a aprender. Você, é um exercício que você começa aprender ao longo da prática da sua sala de aula. Agora, aonde que eu pude ter essa oportunidade? Foi no PIBID, foi na academia, foi na universidade. Eu não tenho fora dali. Eu não teria lugar nenhum pra trocar com um colega sobre didática. As pessoas são muito restritas, eu chamo isso aí de um principado, onde as pessoas parecem castas sociais.	Entrevista 3 Em considerações finais e depoimento sobre a atividade de supervisão o professor L. fala a respeito da importância do aprendizado do supervisor enquanto sujeito da atividade de estágio supervisionado e a importância do apoio entre pares.

C2.3-2	L: E o mais importante é que na prática, seja lá a profissão que for, se você pensar dessa forma, em equipe, se você pensar em dividir com alguém, trocar com alguém, ajudar alguém e ser ajudado por alguém, você tem que ser permitir isso. Eu acho que é a vida. Profissionalmente você se torna uma pessoa muito mais completa, eu não tenho dúvida disso. Essa é minha crença. E aí que não era bem assim não. No início era bem isolado. No início eu passei por um isolamento. Eu: Mas no início do que você diz? L: No início da minha profissão. Por que na própria faculdade, o estágio já foi isolado. Eu já fiz estágio sozinho. Eu não tive uma pessoa que ficasse lá atrás falando, L., isso que você falou assim, ficaria melhor dessa forma e tal. Nunca tive isso. O cara assistiu uma aula e sumiu.	Entrevista 3 Ainda em considerações finais, mas agora sobre o tema da troca entre pares o professor ao falar da sua relação com a Universidade reforça a importância da possibilidade de troca, interpessoal, do ensino de um novo profissional e da troca entre profissionais.
C2.3-3	L: Mas dividir mesmo, a parte de física do PIBID, disso eu não tenho dúvida. E tomara que as pessoas que estejam lá, que continuam, seja lá o nome que tenha esse projeto, se for bom, eu acho que se as pessoas aproveitarem esse momento, elas vão evoluir muito. Vai ser muito mais tranquilo pra você. Eu: Isso também não deixa o professor sozinho durante a sua própria trajetória profissional. Você não deixa o professor isolado igual você falou. Você tem sempre alguém ali, um amparo. Ele tem contato com uma outra instituição que eu acho que só tende a acrescentar né, que é no caso a universidade. Ela não fica com aquele mundo fechado, intransponível que você não tem contato.	Entrevista 3 Ainda sobre a troca entre profissionais e a importância de projetos que proporcionem os profissionais da universidade, da escola básica e em formação atuem conjuntamente para evoluírem suas práticas mutuamente, o professor L. ressalta a divisão de tarefas, planejamento e trocas proporcionadas a professores que atuaram no projeto do PIBID.
C2.4-1	L: Então veja assim, eu tenho esse enfoque o PIBID para mim foi um motivador, bem quanto a experiência dentro de sala. Para gente ou experiência no grupo ou de estagiário ou do próprio PIBID assim, acabava que no final nós não tínhamos diferença entre quem participava do estágio - porque normalmente o aluno que fazia era o aluno do PIBID. E aí para o estágio ele vir te procurar. Então, acabava cumprindo as horas de estágio dele comigo, um professor que ele já tinha essa experiência. E isso é uma vantagem muito grande. Eu: Mas o que fazia as aulas serem diferentes do estágio antes do PIBID na sua vida? Como é que era, você recebia os alunos de maneira diferente do que recebia os alunos do PIBID?	Entrevista 3 Ao falar sobre a necessidade de reinvenção do enfoque das aulas proporcionado pelo PIBID, e por causa da experiência da instituição com o projeto, destaca que a IES apresenta um cuidado maior com a supervisão de estágio que outras universidades.

	L: Então nós recebíamos os alunos do PIBID. Levávamos o projeto para dentro de sala depois, que era logo nas séries iniciais. Esses alunos mais tarde, quando eles cumpririam o estágio voltavam para as nossas mãos, no bom sentido que eu tô falando, voltavam para as nossas mãos. Não é no sentido que eles ficariam sobre o nosso controle, mas fariam parte novamente das nossas aulas porque ele já tinha tido uma experiência, uma boa experiência no PIBID. E eles já eram outras pessoas também, né? O que é rico também. Porque você trocava outras coisas, mas quando ele voltava, ele já voltava com outro olhar sobre como seria o estágio dele. Então estágio e aí eu tô falando particularmente [da IES]. Eu já peguei Estagiários de outras universidades de outras faculdades, mas aí no caso [da IES] era um cuidado. Você tinha, eu acho que o termo é esse, era um cuidado maior com que com o estágio. O estágio não era simplesmente como eu fiz no caso, eu ia lá para dava a primeira aula e a partir daí o professor nem aparecia mais as minhas aulas.	
C2.4-2	Então era dessa forma porque era quinta-feira às 7 horas lá na lagoa. Eu ia e ele não queria estar lá. E aí eu tinha que ir. E eu compraria na nota ele me dava 10 ele não tinha nem o que discutir estágio. O estágio [da IES] é diferente. O estágio [da IES], Por exemplo, à noite o Glauco que era o supervisor do estágio. No caso quando ele era supervisor do estágio, o Marcos muitas vezes também fez isso, muitas vezes fez isso, sentava Eu: Junto com os alunos L; Junto com os alunos. Então, eles, a gente começava as aulas, eles começaram a participar. Então a gente trouxe um método e metodologias diferentes. A gente começava às aulas com experiências para provocar aqueles alunos, para ver o que eles podem trazer de fora de sala. E aí, só daí, que o estagiário, aí sim, como estagiário ele ia para frente. Jamais ele assumiu uma aula sozinho. Jamais. Nunca se eu não tivesse. Não tinha aula de estágio. E isso era condição s*ine qua non* lá do estágio da IES, e isso era muito bom. Então, o que acaba acontecendo? Ele tinha todo um processo. Ele começava esse estágio de observação propriamente dita, junto com o professor dele e o da Universidade. Isso do estágio da Universidade. A partir dali nós partíamos para as experiências. Então essas aulas tinham que ser preparadas com antecedência. Não podiam ser aulas (…) Eu: Que você chegava lá …	Entrevista 3 O professor L. descreve como foi o seu período de estagio para marcar a diferença de experiência entre o estágio que fez parte da sua formação e o estágio da IES. Uma das diferenças relatadas foi a presença dos professores da Universidade nas aulas da escola básica

	L: Não podiam ser aulas decoradas como professor normalmente sabe todas as aulas toda decorada todas de cor e salteado.	
C2.4-3	L: E aí eles têm suas perguntas particulares e essa riqueza do estágio no caso feito dessa forma [na IES]. Eu: E nas outras universidades que você recebeu como é que era o estágio, como é qual é a diferença? L: Foram poucas, foram poucas as experiências. Eu acompanhei o estágio uma vez da UFRJ e da UERJ que era uns três e então foram poucos. Mas era assim, era mais uma coisa estanque, era uma coisa assim: eles lá atrás eu aqui na frente. Era mais o estágio de observação. O estágio [da IES] apesar de também ser de observação, ele acaba na hora da experiência e começando a hora dessa forma, o estagiário fica junto com você naquele bailado que eu costumo sempre dizer, hora ele entra hora eu entro. Mas a gente sempre ali por perto e trocando ideias juntos. Então eu acho isso muito bom, então assim do estagiário o enfoque que eu tenho o olhar que eu tenho é esse.	Entrevista 3 Ao falar sobre a forma de organização do estágio do cefet o professor L. relata que a presença de um grupo e estagiários acompanhando e atuando nas suas aulas conjuntas com preparação e observação prévias o estágio [da IES] se diferencia pois não é só de observação e possibilita troca de experiências entre os estagiários professores da universidade e professor da escola básica.
C2.4-4	L: Então agora eu vou te mostrar existe uma influência do PIBID de um estágio supervisionado [da IES] porque acabou que o estágio sendo exigido do estágio uma postura parecida quando o PIBID. Não era a mesma coisa porque nós não tínhamos a mesma tínhamos reunião com o estagiário. Como a maioria dos meus estagiários eram provenientes do PIBID e o que acabava acontecendo nós tínhamos reunião sempre antes da gente se apresentar então por exemplo.	Entrevista 3 Ao ser questionado sobre a influência da participação no projeto PIBID sobre sua prática já citada em outras entrevistas, e como foi realizada a transposição da aprendizagem nesse projeto para o estágio supervisionado. Influência do PIBID no estágio quanto à organização e ideais de atuação. A influência do PIBID no planejamento das aulas da escola básica em conjunto com os estagiários.
C2.4-5	L: Sim, então existe o que eu chamo aí de um aprendizado, de uma influência recíproca. Era tanto do PIBID em relação ao estágio, como acabava o estágio também e acabou interferindo na forma que o PIBID ia se desenvolver.	Entrevista 3 Ao falar sobre a dinâmica de apoio entre os estagiários que frutificou por causa das relações no projeto PIBID. Influência do PIBID no estágio quanto à organização e ideais de atuação.

Apêndice 3

Codificação	Trecho de fala do professor L.	Comentários
Conhecimento do currículo C3		
C3.1-1	L: E uma coisa muito legal, todas as minhas aulas, elas eram gravadas. A maioria era filmada e eu sempre autorizei passar isso para os alunos. Sei que os [orientadores] já me avisaram que algumas aulas eles discutiram os vídeos para ver como é que o aluno e o professor se portam diante de uma situação conceitual da física ou até uma situação de comportamento, comportamental.	Entrevista 3 Ao falar sobre as modificações pelas quais passou naquele período como a criação de um currículo mínimo para o estado do Rio de Janeiro e a necessidade crescente de repensar sobre a atuação profissional, o professor L. relembra que a gravação de aulas em vídeo era uma técnica constantemente empregada pelos professores da universidade como forma de avaliação reflexão e enriquecimento das aulas de prática de ensino
C3.1-2	L: Aí ele botava a câmera lá na frente e por mim pode gravar o que quiser Eu: esses vídeos eles são muito ricos até pra gente aprender sabia. E tu até esquecida da existência da câmera né, ou isso te influenciava? L: no início eu fiquei assim, mas depois nem sabia que tinha câmera, nem lembrava.	Entrevista 3 Ao discutir sobre aspectos assistidos em um dos vídeos o professor considera sobre a influência da câmera em suas aulas e relata que se sentia a vontade mesmo com as câmeras e que a aula transcorria normalmente
C3.1-3	L: Ele era mais eu diria codocente o termo seria esse o termo de co-docência, mas ele dentro de sala, a gente fazia uma dupla a ponto de outros Estagiários virem assistir à aula daquele estagiário	Entrevista 3 Ao falar sobre o planejamento e a atuação com o estagiário o professor afirma que após participarem do PIBID os estagiários em sala atuavam constantemente no regime de codocência.
C3.2-1	Eu: o que eu achei interessante dessa aula é um momento que eu queria destacar que vocês estão passando pelas carteiras. É um momento que eles já estão fazendo os experimentos e vocês estão passando pelas carteiras e conversando com os alunos.	Entrevista 3 Ao ser destacado um momento específico da atuação conjunta dos estagiários e os supervisores

	L: isso é Eu: e aí tem o [orientador] que é o supervisor nesse caso que ele também está passando pelas carteiras ajudando nessa experiência e (...) Ele tá passando pelas carteiras ajudando…. A interação com os supervisores lá da faculdade era uma interação legal, no sentido de que eles contribuíam também pra aula no planejamento ou eles só iam lá observar os alunos pra avaliar? L: muitas vezes vinham exemplos deles, eles eram… Eu: eles eram participativos também? L: também, também. E eles tiravam dúvidas dos alunos junto com Estagiários	em uma das aulas noturnas do curso do NEJA o e questionado sobre o papel que os professores da Universidade assumiam por estarem presentes nas aulas da escola básica. A presença do orientador da universidade nas aulas e ainda atuando em conjunto com o professor L. ressalta o trabalho deles com os alunos. Promoção da aproximação do profissional da universidade da escola básica.
C3.3-1	Então essa é uma pergunta que a gente se fazia muito. Porque quando a gente chega no estágio, veja bem, para ficar bem claro a diferença entre uma coisa e outra. Quando ele chega no estágio, ele [o estagiário] sabia que tinha que cumprir horas, sabia que tinha que me trazer relatórios. Eu: Que era diferente do PIBID. L: E mais, [na IES] eu combinei isso, já era combinado. A gente já era acertado. Era ler. O aluno não ia e eu assinava relatório só no final do mês. O relatório tinha que ser assim, ele tinha que assistir e depois de fazer o relatório na aula seguinte. E na aula seguinte, ele só começava o próximo se (…) Eu: e ainda você lia todos os relatórios para poder (...).[no sentido de avaliar o relatório positivamente] L: Exatamente, exatamente.	Entrevista 3 Num contexto da discussão do significado das aulas para os alunos e a importância de aulas significantes para o professor, o professor L. foi questionado sobre o significado do estágio para os estagiários e como eles deveriam proceder. Organização combinada com a Universidade.

Apêndice 4

Codificação	Trecho de fala do professor L.	Comentários
Conhecimento Pedagógico C4		
C4.1-1	L: E aí o que acontece? Você às vezes isso, Depois eu discutia com [estagiário 1] com o [estagiário 2], você tem que valorizar a pergunta ou a dúvida de um aluno por vários motivos, primeiro você incentivar a participação de outros porque quando você dá atenção para aquele aluno os outros ficam Inconscientemente ficam doidos para ter atenção também minha ou deles ou sei lá, então é importante que você Valorize ou às vezes é um que esteja apresentando um problema disciplinar ou de desinteresse e que por um acaso participou da aula, então é uma forma de você valorizar a interferência invenção do aluno.	Entrevista 3 Após relatar que as intervenções realizadas na atuação dos estagiários é intuitiva o professor destaca a necessidade de afirmar para os estagiários a valorização dos alunos como ferramenta pedagógica. É importante dar atenção aos alunos para valorização da participação e incentivo aos demais.
C4.1-2	L: Você vê, não posso ridicularizar o aluno. Não tem como. Se não você acaba com a tua aula. Eu: você tem que assumir não existe o certo ou errado, deixa eles falarem. L. Você viu eu passei rápido, desconsiderei o que ele falou.	Entrevista 3 Assistindo os vídeos o professor chama atenção para sua postura diante de um aluno que não responde corretamente a uma pergunta, com uma resposta de outra dimensão que não a científica. Tomando como exemplo sua atuação o professor L. afirma que a valorização o aluno abrange não ridicularizar ou deixar que seja ridicularizado. Existe o momento de enfatizar a fala do aluno e momento de desconsiderar.
C4.1-3	L: Eu entendo isso como experiência. É o que eu te falei, na décima turma ela tá muito mais rica, ela está repetitiva. Mas ela está muito mais rica em termos de exemplo. E aí você pode provocar a turma caso a turma não fale. E aí provavelmente eles usaram isso sentindo assim que isso pode ir mais fundo.	Entrevista 3 Ao ser questionado diretamente sobre a reprodução de exemplos por parte dos estagiários utilizados em aulas anteriores o professor L. afirma que os estagiários reproduzem os exemplos dados e avalia isso como enriquecimento de experiência por parte do estagiário, [ao observar uma

		situação e considerar bem-sucedida o aluno quer utilizá-la para conseguir atingir o sucesso também].
C4.1-5	L: E ela não sabia responder e eu não sabia responder e eu tive que falar para turma e eu notei que ela ficou; o que eu vou fazer? E aí você tem que falar a verdade, você tem que falar que não sabe a pior coisa do mundo é você inventar na hora. Não inventa. Não inventa, porque você vai cobrado mais tarde você mesmo vai ser cobrar eu falo sempre assim é muito feio fazer isso. Você tem que falar, olha, eu não sei a gente vai pesquisar vai escrever vai trazer isso para você. Falar: poxa que pergunta interessante! Valoriza aquilo. Diz: é mesmo sabe que eu nunca pensei? E eu nunca tinha pensado mesmo. Eu não sei e tô aqui tentando encontrar uma explicação.	Entrevista 3 o professor L. dá como exemplo uma das atitudes que emprega e que aconselha aos alunos seguirem no caso de não saberem uma resposta a alguma questão O professor ressalta a importância da humildade, da autocorreção verdade e pesquisa
C4.1-6	Eu: acho engraçado que a tua forma de se comunicar com Emanuel, nem sempre verbal. Isso é uma coisa que é consciente para você? L: Às vezes sim, mas na maioria das vezes não. Isso é questão de empatia mesmo, de você. Ele é muito simpático, pelo menos comigo, era muito. Os alunos também gostavam dele, entendeu? A linguagem dele, isso também é muito bom nele, linguagem de jovem. A minha linguagem não é de adolescente você vê, a minha linguagem é formal o tempo todo. Eu procuro prestar atenção no português, ele não ele é coisa de jovem mesmo, isso é bom por um lado. Mas é que a vida também me obrigou a pegar muitos colégios tradicionais também e eu tinha que prestar atenção no português, é igual a você lá, você não vai falar gírias, você não vai falar palavrão.	Entrevista 3 Assistindo aos vídeos, ao ser questionado sobre a consciência da comunicação não verbal realizada com um estagiário o professor L. fala a respeito da comunicação do estagiário com a turma e ressalta a aproximação dos estagiários com os alunos por meio da proximidade de idade. Também ressalta a importância de observar o linguajar.
C4.1-7	Eu: É você sempre está por perto. L: Por que muitas vezes Karol, eu falava, vamos supor, [estagiário] lembra quando você falou isso dessa forma? Por que as vezes ele usou um conceito errado, usou algum termo errado. Por exemplo, uma vez eu tive um aluno [estagiário] que falou que a normal é a reação do peso, reação ao peso. Então isso é um erro grave, mas eu tive que mostrar com muito jeito: Oh! Vamos prestar atenção. Eu: e isso você falava depois da aula ou? L: depende, se falar na aula errado pro aluno eu corrijo na hora, aí tem que ter um jogo de cintura de não tirar a autoridade, de mostrar que tal, que isso pode ser visto dessa forma, pode ser feito assim, e corrigir. Não pode deixar de corrigir, por que o aluno não pode sair com conceito errado.	Entrevista 3 Ao assistir um vídeo sobre a atuação de um grupo de estagiários durante uma aula prática na qual um experimento era realizado o professor fica atento ao estagiário, sua atuação e o ensino dos conteúdos de física. Ao perceber um equívoco é necessária correção imediata se este chegou ao aluno. Caso não, a correção pode ser feito em momento posterior mas de maneira respeitosa.

C4.2-1	L: Não é que eles confiam mais em você. Você é o professor. Você é o que sabe mais. Então eles acabam se dirigindo mais a gente, mas também é uma questão de eles irem pegando confiança. À medida que o estagiário ficava mais tempo dentro sala, no final muitos iam direto é para o estagiário já não vinham um nem para mim. Aí acaba a barreira. Então é uma questão de tempo é relação tem esse início de namoro aí para depois noivar. Eu: é que os meninos também só ficavam 6 meses contigo.	Entrevista 3 Ao ser questionado sobre a diferença de interação dos alunos com os estagiários e consigo, o professor explica que na sua percepção a interação é baseada na confiança. A confiança no estagiário por parte dos alunos é atingida somente após algum tempo de convivência.
C4.3-1	L: sim, eu sempre procuro eu fico com muito medo é igual filho, eu vou lá para frente eu falo. Eu: aí, você tá provocando ele, mas ... L: eu tô provocando ele. Eu: Isso vocês tinham combinado ou não? L: Não isso não. Eu: ao mesmo tempo que você provoca os alunos, você provocou o [estagiário 3]? L: você vê a minha preocupação de toda hora olhar para ele. Pra ele poder participar. Eu: todos os exemplos do cotidiano que eles estão trazendo que legal L: e o pessoal do NEJA né? Eu: e você ficava muito dividido na atenção entre os alunos e O estagiário que estava atuando junto contigo? L: Não a minha atenção 70% era para estagiário. Eu tava falando ali para turma, mas a minha preocupação era com ele aqui. Porque eu me transpunha muito para os meus primeiros dias, então eu queria. Entendeu?	Entrevista 3 Ao ser questionado diretamente sobre instruções diferenciadas dispensadas aos estagiários no seu primeiro dia, o professor L. diz manter atenção sobre o estagiário, Além do cuidado com o estagiário, a atenção do professor L fica a maior parte do tempo voltada para ele a fim de tornar o ambiente seguro e deixar o aluno confortável e pronto para atuar em conjunto com o professor. O professor L. ressalta a provocação do aluno como uma forma de participação.
C4.3-2	L: O dia que tem estagiário, é claro que a gente tem que ter atenção porque ele está em formação. Mas o tipo de motivação [para a aula de física] era a mesma. O tipo de aula era a mesma porque não importava se ele estava ali ou não. Agora, ter o estagiário, o teu desempenho passa a ter um outro desafio, além de mostrar os conteúdos para os alunos, você tem que mostrar para os estagiários que vem te auxiliar, que a gente pode fazer uma	Entrevista 2 Ao falar sobre como ocorriam as aulas na presença dos estagiários o professor afirma que Não havia prejuízo para os alunos quando os

	coisa melhor, mais diferente.	estagiários estavam presentes e que a aula embora transcorresse da mesma forma em relação a conteúdos de física adquire uma nova dimensão pois o professor tinha que ficar atento ao estagiário e preocupado com sua formação
C4.4-1	Eu: Então, acho que era basicamente para você assistir a sua intervenção, porque os meninos estão lá dando aula. E aí como é que você fazia para escolher o momento que ia ter uma intervenção o que te levava L: Karol, isso é intuitivo. Na hora você sente que o aluno[estagiário] ... um detalhe.	Entrevista 3 Ao ser questionado qual era o critério de escolha de um momento para uma intervenção na atuação dos alunos, o professor L. afirma que era algo intuitivo. E que a escolha do momento se baseia no seu entendimento da compreensão dos alunos, baseada na sua experiência, empiria.
C4.4-2	L: Eu não sei se o vídeo pegou então era uma forma muito intuitiva, era hora de eu entrar, era hora de eu estar ali. E você vê que eu cheguei para frente. Agora eu cheguei mais para trás. Deixou eles para frente. Fica um bailado ali na hora.	Entrevista 3 Seguindo com comentários sobre o critério de escolha de um momento para uma intervenção, o professor L. faz algumas avaliações cobre a postura e comportamento dos alunos e afirma também que a forma de se movimentar como se afastar, ir pra frente ou pra trás. É indicativo de entrega da turma à interlocução com o estagiário.

Apêndice 5

Codificação	Trecho de fala do professor L.	Comentários
Conhecimento dos estagiários C5		
C5.1-1	L: Bom a aula daqui vai ser um mês e vai pensando no quê que você pode trazer o que você pode acrescentar ou quais são as suas sugestões? Como é que você acha que a gente podia fazer. Mas quando eles vinham do PIBID ficava uma coisa: lembra quando a gente fez no PIBID? Eu: Era alguma coisa mais autônoma deles. L: Era uma coisa mais autônoma então quando ele era estagiário.	Entrevista 3 Ao falar sobre a diferença do projeto do PIBID e do estágio o professor ressalta a maneira de trabalhar com os estagiários que era diferenciada, por meio de atribuições para o planejamento das aulas. Quando o estagiário já havia trabalhado no PIBID ele tendia a fazer um resgate das experiências já adquiridas. O trabalho no estágio ficava facilitado pelo envolvimento conjunto em projetos anteriores. A opinião dos estagiários era levada em consideração na preparação das aulas. As relações dos estagiários com outros licenciandos eram valorizadas a ponto de colegas assistirem a atuação do estagiário como forma de exemplo
C5.1-2	L: Então nós recebíamos os alunos do PIBID. Levávamos o projeto para dentro de sala depois, que era logo nas séries iniciais. Esses alunos mais tarde, quando eles cumpririam o estágio voltavam para as nossas mãos, no bom sentido que eu tô falando, voltavam para as nossas mãos. Não é no sentido que eles ficariam sobre o nosso controle, mas fariam parte novamente das nossas aulas porque ele já tinha tido uma experiência, uma boa experiência no PIBID. E eles já eram outras pessoas também, né? O que é rico também. Porque você trocava outras coisas, mas quando ele voltava, ele já voltava com outro olhar sobre como seria o estágio dele.	Entrevista 3 Ao ser questionado diretamente quanto à recepção dos alunos do estágio frente a experiências anteriores com o projeto do PIBID o professor relata que os alunos que tiveram envolvimento conjunto com o professor em outros projetos muitas vezes voltavam em outro momento para cumprirem o estágio obrigatório. O professor L. por já ter trabalhado com eles pode perceber sua evolução e mudanças posturais, comportamentais e de aprendizado. O estagiário possuía um novo olhar sobre o momento do estágio em relação a outros projetos que já havia participado.
C5.1-3	L: Então esse estagiário estando presente, no meu caso em particular, eu ficava mais	Entrevista 2 Ao falar sobre a presença dos

	motivado. O dia que não tinha estagiário por algum motivo, a semana de provas por exemplo, era uma coisa horrorosa.	estagiários e como ela afetava suas aulas de física, o professor L. relata que sua relação com os estagiário era desejada e que sem a presença deles sua motivação era diminuída, demonstrando uma relação estabelecida benéfica para o professor.
C5.2-1	L: Eles vinham Ver a experiência como foi a abordagem. Qual foi o modo que a gente apresentou aquela aula. Então isso tudo, mesmo os assuntos fossem outros, essas ideias aí atrás dessas metodologias e dessa nova pedagogia que se apresentava no caso, eles levavam para eles também. No caso deles estagiarem eles estavam levando isso para dentro de sala e um monte de estagiário já dando aula em escola particular.	Entrevista 3 Ao falar sobre a autonomia dos estagiários na busca de assuntos para a preparação de aulas e atuação conjunta em codocência o professor L. relata ter o conhecimento de que muitos estagiários já atuavam profissionalmente com a docência. No caso os outros licenciandos que assistiam as aulas como espectadores aproveitavam práticas, métodos e exemplos adquiridos em suas próprias aulas.
C5.3-1	L: eu tinha uma interação muito maior com ela com eles. O [estagiário 1]e não foi do PIBID de sair estágio. O [estagiário 1], não pera aí, não foi sim. Um período só. Eu: É também foi muito pouco tempo. L: A [estagiária 4] a [estagiária 5] começaram comigo e terminaram comigo Eu: E como é que era a diferença na relação, Você tinha maior comunicação em sala de aula? L: Elas já sabiam o modo de eu dar aula, eu já sabia a postura delas. Elas sabiam até onde ia. Aí então a gente conversava muito sobre essa questão.	Entrevista 3 Ao se referir à diferença de interação entre estagiários que atuaram mais tempo em conjunto com o professor frente a um comentário realizado no início da entrevista sobre sua percepção dos estagiários o professor L. afirma que a atuação prévia, conhecimento prévio dos estagiários possibilitava um estreitamento de laços entre o professor L. e os estagiários. Isso é um facilitador para a atuação conjunta na escola básica.
C5.3-2	L: Não, muitas vezes eu provocava pouquinho. Porque senão, ela ficava muito nervosa no início. Depois, [estagiária 4] e [estagiária 5] tiravam de letra. Imagine se elas ficaram sim. Então e teve uma situação eu não sei se foi filmada com a [estagiária 5]. E um aluno perguntou: por que não se leva choque no chuveiro? Quando você tá tomando banho já que a corrente elétrica passa pela	Entrevista 3 Ao ser questionado diretamente se havia nas aulas espaço para improvisos e provocações diferentes do combinado anteriormente no planejamento o comentário do professor L. permite perceber que o conhecimento do

	resistência elétrica. Por que a gente não toma choque?	estagiário também se demonstrou um balizador importante de até onde o professor L. poderia provocar, exigir ou avaliar um estagiário dentro da sua individualidade, bem como poderia possibilitar o trabalho específico com traços fortes dos estagiários ou suas deficiências.

Apêndice 6

Roteiro norteador da entrevista 2–Eixo temático PESSOAL, PROFISSIONAL E ATITUDINAL.

Seção 1: Sobre as escolhas pessoais e da profissão.

O que te levou a escolher o curso da UFRJ na época?

Porque a escolha de fazer a complementação de licenciatura? Como foi a complementação pedagógica do seu curso, aulas e estágios?

Qual foi sua motivação para a escolha da docência e para o trabalho no ramo de física da educação básica?

Como foi seu primeiro impacto de atuar como professor no ensino básico?

Ao longo da trajetória profissional o significado de docência permaneceu em acordo com suas crenças que influenciaram na escolha da profissão? Como você julga que essa mudança ocorreu?

Seção 2: Sobre o ensino e os diferentes momentos de ensino

O que significa ensinar para você no seu atual momento de vida?

Em todos os seus anos de profissão como podemos classificar as mudanças no ensino da educação básica? As mudanças de currículo e nas leis educacionais te afetaram de que maneira?

Em nosso último encontro ficou marcada uma grande diferença entre o que você chamou de escola tradicional e a abordagem de projetos com a qual você teve contato. Você poderia ressaltar quais são os pontos de maior diferença entre essas duas abordagens?

A reflexão e o questionamento da sua posição como autoridade educacional em sala de aula trouxeram quais tipos de mudanças na sua maneira de ensinar?

Seção 3: Sobre os conteúdos e atitudes pedagógicos

Conversarmos sobre o trabalho com as inovações na forma de ensinar que os projetos e o PIBID trouxeram, quais foram as mudanças principais que elas trouxeram para sua prática?

A partir do momento em que suas práticas pedagógicas sofreram mudanças, mudaram as formas de fazer escolhas pedagógicas em sala? Como ocorria seu planejamento e a retomada do assunto com possíveis novos temas surgidos em sala e com a devolutiva dos alunos?

Em relação ao ensino dos alunos do ensino médio e dos estagiários da universidade, quais eram as diferenças básicas no ensino que vão além dos objetivos de formação? Como era ensinar ao mesmo tempo para os dois grupos?

De que maneira a atuação conjunta com os estagiários proporcionou sua evolução como professor?

Como a interação com a instituição de ensino superior trouxe contribuições para sua formação?

Como você fazia a escolha metodológica dos assuntos trabalhados em sala de aula como no exemplo da aula de calorimetria e dilatação térmica no NEJA e da aula de ondas eletromagnéticas do EMI?

Roteiro norteador da entrevista 3–Eixo temático PLANEJAMENTO, ATUAÇÃO EM SALA E AVALIAÇÃO.

Seção 1: Planejamento

Relembrar que as últimas perguntas foram sobre a relação de ensino com os estagiários.

Como foi a primeira vez que recebeu estagiário?

Como era a dinâmica do estágio?

O que mudou com o tempo?

Como era a recepção dos estagiários em sala? Havia um combinado prévio?

Eram dadas instruções aos alunos sobre as aulas?

Qual era a relação com o supervisor da Universidade?

Seção 2: Atuação em sala de aula

Nessa hora é importante exibir os vídeos selecionados.

Ao receber os estagiários como era a dinâmica escolhida para a aula?

Como você percebia que era necessária uma intervenção, complementação ou correção da fala de um estagiário?

Como acontecia a definição do que era importante demonstrar ou frisar para o estagiário?

Quais são os aspectos que julga indispensáveis demonstrar para o estagiário?

O que você compreende pelo processo de ensinar alguém a ensinar?

Seção 3: Avaliação

Havia alguma conversa, ou avaliação do desempenho dos estagiários? Sugestões ou correções?

De que forma você verificava a compreensão dos estagiários das estratégias utilizadas nas aulas?