

“UM PARCEIRO, ALGUÉM QUE TÁ ALI COM UMA CAMISA ESCRITA: ‘POSSO AJUDAR?’”: (AUTO) CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“A PARTNER, SOMEONE WHO IS THERE WITH A SHIRT WRITTEN: ‘MAY I HELP?’”: (AUTO) CONCEPTIONS OF TEACHERS SUPERVISORS OF INTERNSHIP IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Rudson Procópio 1
Elizangela Cely 2
Célia Polati 3
José Henrique 4

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor da Prefeitura Municipal de Barra Mansa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9057453939442693>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-2231>. E-mail: rudsonrj16@gmail.com

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Itaguaí. Coordenadora e Professora do Curso de Educação Física da UNIABEU-RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137000056880763>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5905-9208>. E-mail: elizangela.cely@gmail.com

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Pirai e do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2183969945405638>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9047-184X>. E-mail: celiapolati@gmail.com

Doutor em Ciências da Educação - Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa (FMH/UTL). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-6611>. E-mail: henriquejoe@hotmail.com

Resumo: Objetivou-se identificar e analisar as concepções de professores supervisores (PSs) de Educação Física (EF) da rede pública de ensino de um município da baixada fluminense acerca do estágio supervisionado, bem como de sua função. Caracterizou-se como uma pesquisa transversal de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com delineamento de um estudo de casos múltiplos. Participaram dois PSs de EF atuantes na rede municipal da baixada fluminense. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento, e a análise de conteúdo para interpretar os dados. Os resultados apontaram que os PSs concebem o estágio como um espaço de aprendizagem e campo profissional e entendem que sua função é de ajudar e avaliar os estagiários. Os PSs ocupam uma posição privilegiada no estágio e, apesar de não demonstrarem ter clareza acerca de seu papel e protagonismo, existe interesse em colaborar com a formação do licenciando e a preocupação em que estes os vejam como alguém que pode ajudá-los.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação de Professores. Professor Supervisor. Educação Física.

Abstract: The objective was to identify and analyze the conceptions of supervisory teachers (STs) of Physical Education (PE) of the public education network of a municipality in the Baixada Fluminense about the supervised internship, as well as its function. It was characterized as a cross-sectional study with a qualitative approach, descriptive, with the design of a study of multiple cases. Two STs from PE who worked in the municipal network of the Baixada Fluminense participated. A semi-structured interview was used as an instrument, and content analysis was used to interpret the data. The results showed that the STs conceive the internship as a learning space and professional field and understand that their function is to help and evaluate the interns. The STs occupy a privileged position in the internship and, despite not being clear about their role and protagonism, there is interest in collaborating with the training of the licentiate and the concern that they see them as someone that can help them.

Keywords: Professional Development. Teacher Training. Supervisory Teacher. Physical Education.

Introdução

O final da década de 1980 foi marcado pelo movimento de profissionalização do ensino – tendo Estados Unidos e Canadá como precursores – nos quais se iniciou a jornada pela valorização dos saberes mobilizados pelo professor que atua no chão da escola. Tal movimento teve como objetivo elevar o *status* da docência de ocupação para o de profissão. Nesse viés, discussões sobre a necessidade de cursos em nível superior voltados para a formação docente tornaram-se relevantes (TARDIF, 2013) e, com isso, houve reformas educacionais no âmbito mundial para uma reestruturação das universidades (CYRINO; SOUZA NETO, 2017).

Com as tensões ocasionadas pelo movimento referendado, demandas novas surgem na formação docente, as quais afetam o cenário brasileiro, na busca por uma base de conhecimentos e uma formação prática (ALTARUGIO; SOUZA NETO, 2019). Nesse bojo, os documentos legais que balizam a educação brasileira começam a valorizar a prática do chão da escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CP 02/2002. A resolução estabelece que a formação inicial deve ser contemplada com 400h de Prática como Componente Curricular (PPC) e 400h de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), de modo a possibilitar/oportunizar ao licenciando seus primeiros contatos com seu futuro campo de atuação profissional (BISCONSINI *et al.*, 2019; BRASIL, 2002).

No itinerário da legislação nacional, surge a Lei nº 11788/2008 que, embora não seja específica para a formação de professores, normatiza e regulamenta os estágios obrigatórios e não obrigatórios, apresentando o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (BRASIL, 2008, p.1).

O ECS constitui atividade obrigatória em todos os cursos de formação profissional. É reputado na legislação brasileira como espaço formativo que visa à articulação teórico-prática necessárias ao desenvolvimento de competências do estudante ao longo da graduação (BRASIL, 2015).

No contexto da formação docente, o ECS, juntamente com a PCC, possibilita que os licenciandos tenham contato com a prática pedagógica no ambiente escolar e conseqüentemente desenvolvem, inicialmente, a sua identidade profissional (ISSE; MOLINA NETO, 2016).

A constituição do estágio como espaço curricular e de formação do futuro professor requer o estabelecimento de vínculos entre instituição cedente (universidade) – representada institucionalmente na figura do Professor Orientador (PO), responsável pelas orientações acadêmicas; e concedente (escola) – representada pelo Professor Supervisor (PS), profissional que recebe estagiários no recinto escolar (BRASIL, 2008).

O PS é o docente que além de lidar com a rotina de aulas com os alunos da Educação Básica (EB), também acolhe o estagiário e o acompanha em suas primeiras experiências no exercício profissional, compartilhando seus saberes, pensamentos e práticas ligados à docência cotidiana (BENITES *et al.*, 2012). Espera-se que o PS exerça uma intermediação entre o estagiário e os saberes da profissão “por meio de ação formativa pautada em uma compreensão teórico-prática da profissão docente e em saberes relativos às aprendizagens profissionais” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 107).

Todavia, no cenário brasileiro, a atividade de estágio enfrenta adversidades que constantemente restringem o seu desenvolvimento, como a carência de diálogo e conexão entre escolas e universidades, bem como a falta de clareza sobre o papel a ser desempenhado pelo PS, o qual nem sempre recebe informações acerca do papel de supervisor de estágio durante a sua formação inicial, e, quando já atuando como docente, frequentemente não recebe comunicações da universidade a respeito do recebimento de estagiários, o que se espera dele enquanto supervisor, tal como desenvolver a tarefa de supervisão e orientação dos estagiários. Dessa forma, o PS raramente é visto na condição de um formador de professores, pois, muitas vezes, se sente instruído apenas para ensinar alunos da EB e não para formar futuros professores (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013; BENITES *et al.*, 2012).

Supervisionar estagiários e, por consequência, formar professores é uma tarefa que exige uma formação que possibilite ao professor clareza sobre o que, para que e como ensinar (CARREIRO DA COSTA, 1994). Embora o PS demonstre não ter clareza sobre sua função, ele é

peça fundamental no ECS, pois se torna referência para os estagiários e, por isso, é importante que ele tenha um cargo que especifique a sua atuação, deixando de ser somente um indivíduo que recebe estagiários (BENITES *et al.*, 2012).

Frente às reflexões teórico-práticas oriundas do campo do ECS, as reformulações mais recentes dos currículos do curso de Educação Física (EF) – Resolução CNE/CES n. 6/2018 – sobretudo na Licenciatura, valorizam cada vez mais a dimensão prática. No que diz respeito ao ECS, o que antes abrangia 12% (400h) das 3.200 horas referenciais adotadas, agora passará para 20% (640h) para a obtenção do diploma (BRASIL, 2018).

Nesse momento importante e complexo, recaem expectativas sob o PS para que torne o estágio um ambiente propício a aprendizagens para o estagiário, visto que é a figura que mantém contato direto com o licenciando, ao realizar o devido acompanhamento em seu futuro campo de atuação (SARTI; ARAÚJO, 2016).

Diante dos desafios impostos ao desenvolvimento dos estágios, cabe questionar então: como os professores de EF, na condição de supervisores de estágio, concebem o ECS e a sua função? Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professores supervisores de EF da rede pública de ensino de um município da baixada fluminense acerca do estágio supervisionado, bem como de sua função neste contexto.

A importância desse estudo sustenta-se no pequeno número de pesquisas que abordam a temática do ECS sob a perspectiva do professor que recebe estagiários nas escolas. E, ainda, pela necessidade de se pensar o ECS e suas relações para além de iniciativas locais exitosas que, embora tragam perspectivas evoluídas no desenvolvimento do estágio, não refletem a realidade que encontramos na região onde a pesquisa foi realizada. Somado a isso, a literatura carece de investigações que tragam dados reflexivos que contextualizem o ECS e proposições capazes de redimensionar a formação inicial dos professores (MACEDO *et al.*, 2017), considerados os contextos de sua atuação

Nesse sentido, refletir e realizar estudos que deem visibilidade a questões tais como o debate sobre o papel do PS e a escola básica como formadora de professores, são substanciais (CELY *et al.*, 2021; CELY *et al.*, 2020; ISSE; MOLINA NETO, 2016). Ainda, justifica-se à medida que visibiliza o professor que acompanha e supervisiona estagiários em seu processo formativo, pois se acredita ser imprescindível para o desenvolvimento harmônico do ECS (BENITES, 2012).

Este estudo colabora com a perspectiva de que nas relações de estágio ocorridas em diferentes instituições do país, há níveis diferentes de resultados e interações. Tais diferenças se dão devido aos distintos contextos e a necessidade de compreendê-los para intervir com coerência, embasamento e colaboração dos sujeitos envolvidos neste processo.

Percurso metodológico

O presente estudo caracterizou-se por uma pesquisa transversal de abordagem qualitativa (FONTENELES, 2009; MINAYO, 2001), do tipo descritiva, com delineamento de um estudo de casos múltiplos (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; GIL, 2008).

A seleção dos participantes respeitou os critérios de amostragem por conveniência, na qual os participantes da pesquisa são selecionados de acordo com as possibilidades de acesso a eles (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, participaram da pesquisa dois professores de EF, do sexo masculino, com vínculo efetivo na rede pública de ensino de um município da baixada fluminense e que recebiam estagiários durante o período da investigação.

Com o objetivo de preservar a identidade dos PSs, adotou-se as nomenclaturas Professor-A e Professor-B. O Professor-A tem 30 anos de idade, quatro anos de experiência docente, leciona na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II na rede municipal da Baixada Fluminense, atuando há 4 anos como supervisor de estágio. O Professor-B tem 32 anos de idade, seis anos de experiência docente, leciona na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas redes municipal e estadual de ensino, atuando pela primeira vez como supervisor de estágio nesta rede.

Como instrumento utilizou-se a entrevista semiestruturada, realizada no início e tér-

mino do período de supervisão de ECS, com cada PS, totalizando quatro entrevistas. As entrevistas foram registradas em um gravador de voz, transcritas no *Microsoft Word 2010* e, subsequentemente, tabuladas.

Os dados foram analisados e interpretados, mediante a técnica de Análise de Conteúdo do tipo temático-categorial, semântica e por acervo (BARDIN, 2011), realizada em três etapas cronológicas: (1) Pré-análise: seleção das entrevistas para a estruturação de hipóteses e construção de indicadores bases para a interpretação final; (2) Exploração do material: codificação, classificação e categorização e, por fim (3) Tratamentos dos resultados: os dados classificados foram objeto de inferência e interpretação.

As categorias seguiram o critério semântico, ou seja, as falas que tinham características comuns foram agrupadas dentro de uma mesma categoria temática. Adotou-se, ainda, o procedimento por acervo, em que o sistema de categorias não foi fornecido antes, ou seja, conforme as entrevistas foram exploradas, as categorias foram surgindo e somente definidas ao final da análise (BARDIN, 2011).

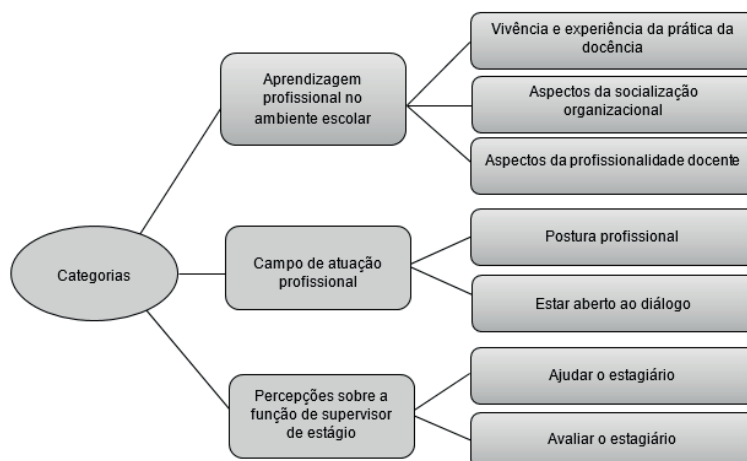
Em termos éticos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado do Rio de Janeiro, mediante o parecer nº 438/2021, apenso ao processo nº 23083.018357/2021-18, com assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI) pela IES e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Resultados

O *corpus* de análise concebeu três categorias que abordaram a maneira que os PSs concebem o estágio e a sua função. Assim, as categorias reuniram excertos conforme a sua significação e conceitos envolvidos.

As categorias foram assim caracterizadas: (a) Aprendizagem profissional no ambiente escolar, com as seguintes subcategorias: (I) Vivência e experiência da prática da docência; (II) Aspectos da socialização organizacional; (III) Aspectos da profissionalidade docente – representando oportunidades de vivências da docência, conhecimento e experiência dos espaços e da comunidade escolar, bem como da rotina e da realidade do professorado; (b) Campo de atuação profissional, com as seguintes subcategorias: (I) Postura profissional; (II) Estar aberto ao diálogo – reunindo elementos relativos à postura, compromisso, comprometimento com a formação, respeito com a comunidade escolar e abertura ao diálogo; e, por fim, (c) Percepções sobre a função de supervisor de estágio, com as seguintes subcategorias: (I) Ajudar o estagiário; (II) Avaliar o estagiário – representando a maneira que os professores enxergam o seu papel no estágio, conforme a figura abaixo (Figura 1).

Figura 1. Concepções dos professores sobre o ECS e sua função



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Discussão

Aprendizagem profissional no ambiente escolar

As concepções dos professores em relação ao estágio como um espaço de aprendizagem profissional no ambiente escolar se desmembraram em três subcategorias, a saber: (1) Vivência e experiência da prática da docência; (2) Aspectos da socialização organizacional; e, por fim, (3) Aspectos da profissionalidade docente.

No que diz respeito às vivências e experiências da prática da docência, os professores se reportaram ao estágio como um momento propício para o licenciando ter oportunidades de vivenciar a prática docente. Nesse sentido, o Professor-B relatou que esperava que a estagiária aprendesse:

[...] um pouquinho da experiência (de dar aula). Então, o que eu espero é que ela... agregue um pouquinho de... vivência mesmo, né? Porque às vezes vem com a teoria, não tem a parte prática (Professor-B).

Corroborando com essa lógica, o estudo de Mazzocato *et al.* (2018), ao investigarem vinte e dois (22) PSs, concluíram que doze (12) dos professores compreendiam o estágio como aplicação da teoria na prática. A partir do excerto do Professor-B, percebeu-se que ainda ele tem a noção de que o estágio é o momento de colocar a teoria na prática, uma visão de estágio firmada na instrumentalização técnica, em que a atividade de estágio se resume ao momento prático “ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5).

Ao longo do estágio, o desenvolvimento das atividades se volta para uma intensa ação interventiva, incluindo o professor em formação no contexto real de atuação profissional, o levando a conhecer suas peculiaridades por meio das etapas de observação, corregência e a regência (BISCONSINI *et al.*, 2019). Sob a ótica da regência, o Professor-A evidencia que além dos estagiários vivenciarem a docência, seja ela compartilhada com outros estagiários ou até mesmo com ele, é necessário que passe pelo período da regência, ou seja, momento em que o futuro professor leciona sozinho.

Eu tento deixar claro para eles que ali é o momento deles também darem aula e... vai chegar o dia ou mais de um dia... em que eles vão conduzir a turma sozinhos... eu posso ter dez estagiários numa turma... o dia da aula dele vai ser aula dele... porque ainda assim é diferente você dá uma aula com três ou quatro numa equipe, é diferente. **E o interessante é que eles têm (tenham) uma experiência sozinhos, porque quando eles assumirem uma turma na escola ele (eles) vai (vão) estar sozinhos.** (Professor-A, grifo nosso).

No entanto, o Professor-A reconhece que no contexto de supervisão da estagiária daquele período:

[...] não podia exigir dela um conhecimento prático de aula, de algo que ela estava ali para desenvolver (Professor-A).

Ou seja, o professor entendia que era no estágio que o futuro professor aprendia a profissão (BISCONSINI *et al.*, 2019; SILVA; GASPAR, 2018). Nesse viés das etapas de observação, corregência e regência, Pimenta e Lima (2006) destacam a necessidade de todas as etapas serem vivenciadas e refletidas, de modo a possibilitar a superação das dificuldades que podem aparecer durante o percurso.

Ainda, na concepção do estágio como um espaço de aprendizagem profissional, encontra-se a subcategoria de aspectos da socialização organizacional, a qual representa a ideia de que o estágio é o momento de conhecer e experienciar os espaços e a comunidade escolar. É importante destacar que, a partir da análise minuciosa dos dados, apenas o Professor-A conce-

beu o estágio nessa perspectiva da aprendizagem profissional.

Com base nesse panorama, o Professor-A acredita que a partir do momento que o estagiário se insere no ambiente escolar, deve estar preparado para ter um conhecimento amplo sobre a escola, ou seja, aspectos que transcendem o simples ato de ministrar aulas, mas sim compreender o funcionamento e a organização da escola.

Eu acho que ele (estagiário) tem que aprender tudo sobre o funcionamento da escola. Ele precisa entender que... dar aula... é fundamental, é a nossa função, mas não é tudo que o professor faz dentro da escola. Ele precisa entender que a escola funciona com a parte administrativa, burocrática (Professor-A).

Considerando que os futuros professores são novos integrantes na escola, o Professor-A acredita que eles devem imergir na cultura da profissão (FREITAS; ALVERNAZ, 2016), em um movimento de incorporação de valores, conhecimentos, habilidades relacionadas à profissão, isto é, se socializar organizacionalmente (CARREIRO DA COSTA, 1994).

E, nesse movimento de socialização, o estagiário pode colher benefícios para além do seu contato com os alunos e com o professor que o supervisiona.

Então, o estagiário que consegue perceber que se envolver com a escola... é muito mais benéfico a ele... do que só cumprir o horário dele ir embora e “no meu tempo ocioso na escola, eu não faço nada e pronto”... acho que ele se perde muito... mas quando a gente consegue estimular... e ver que o... estagiário entendeu que a função é viver a rotina da escola... aí ele vai conseguir... vai conseguir ter experiência de vida, ele vai lidar com outros setores, ele vai crescer profissionalmente (Professor-A).

Sob a ótica das facetas da socialização organizacional, o estagiário quando chega à escola, depara-se com um local conhecido, todavia, em uma perspectiva diferenciada, sob uma nova configuração. Antes ele era um discente da EB, agora ele é um professor em formação, isto é, esse novo contexto exige posturas e comportamentos diferenciados (CORRÊA JÚNIOR; SOUZA NETO; VEDOVATTO IZA, 2017). Diante disso, a figura do professor que vai acolher e acompanhá-lo é fundamental, devido a sua capacidade de atenuar os medos, as dúvidas e as incertezas dos estagiários.

Para finalizar as subcategorias da concepção de estágio como aprendizagem profissional no ambiente escolar, emergem os aspectos da profissionalidade docente, os quais visam apresentar a visão dos professores acerca dos conhecimentos e experiências da rotina e realidade do professorado.

A profissionalidade diz respeito aos saberes e fazeres específicos da profissão, ou seja, toda profissão tem a sua própria profissionalidade (PRAXEDES; PINTO; FARIAS, 2015; VEDOVATTO IZA *et al.*, 2014). Partindo desse pressuposto, o Professor-A elenca uma série de tarefas que fazem parte da rotina do professor de EF e que, muitas vezes, não são tarefas simples, mas que ele acredita que o futuro professor deve aprender no desenvolvimento dos estágios.

[...] existe diário que é chato demais pra fazer, mas que tem que fazer... [...] existem relatórios que vez ou outra são solicitados [...] (Professor-A).

Além de tarefas como o preenchimento de diários e de relatórios, como exposto pelo Professor-A, a profissionalidade também se relaciona às ambiguidades e inconstâncias que abarcam o trabalho docente (LÜDKE; BOING, 2004), ou seja, as dificuldades, os problemas, os imprevistos que lhes são impostos, neste caso, ao professor de EF.

Nesse sentido, os professores deixam claro em suas falas, a partir das experiências específicas com as estagiárias sob a sua supervisão, que aspectos como os citados acima, compõem

a maneira que concebem o estágio.

[...] no início, eu percebia, ela não me falou que estava assustada, mas a gente percebe a pessoa com aquele olhar de desespero, mas ela foi vendo que é possível. Mesmo sendo difícil, você **aprende a lidar com a diversidade** e ela foi conseguindo (Professor- A, grifo nosso).

[...] eu acho que **ela aprendeu** um pouquinho nessa relação do dia a dia com as **pessoas, as dificuldades** que é o... mais ou menos isso (Professor-B, grifo nosso).

Então, a principal coisa é ela ter essa vivência mesmo... com as crianças... **saber lidar, né? Com os problemas que aparecem às vezes, né? Imprevistos... isso** aí é importante, é um complemento, né? É... fundamental (Professor-B-, grifo nosso).

Somado às questões dos enfrentamentos e imprevistos, outro aspecto importante a destacar são as condições de trabalho que o professor tem para o desenvolvimento de suas aulas, como por exemplo, a quantidade de alunos por turma.

[...] é a nossa profissão, né? A gente faz porque a gente ama, né? A gente... é prazeroso, mas não é só prazer, não é... ela viu também que é cansativo... você... **trabalhar... com muitos alunos, é difícil...** né? Chega no final da tarde, às vezes, **a gente já tá (está)... muito cansado**, a aula perde, vai perdendo um pouquinho de qualidade quando você, você começa de manhã... de manhã é melhor aula do mundo, chega de tarde você já tá um pouco cansado, **paciência vai indo embora. Isso eu acho que ela, que ela conseguiu perceber bem** (Professor-B, grifo nosso).

Por todos os aspectos mencionados, notou-se que a profissionalidade dos Professor-A e Professor-B apontaram mais para as questões de resolução de problemas, uma vez que o professor de EF é marcado por ser a figura que soluciona problemas (DARIDO; RANGEL, 2015) e, corroborando com o achado, Praxedes, Pinto e Farias (2015) salientam que o planejamento, avaliação e a busca de soluções de problemas são ações que os professores de EF priorizam.

Campo de atuação profissional

As concepções dos professores a respeito do estágio como um campo de atuação profissional se desmembraram em duas subcategorias: (1) Postura profissional; (2) Estar aberto ao diálogo.

Em relação à subcategoria postura profissional reuniram-se elementos relativos ao ECS como um espaço em que se faz necessário ter postura e comprometimento com a formação e respeito com a comunidade escolar. Nesse caminho, o PS destaca que o estágio é o momento de os futuros professores terem uma:

[...] Postura e atitude respeitável... se ele se coloca como pessoa, ela se coloca como pessoa respeitável... é... tem grande chance de sucesso, de evitar conflitos... de ter uma relação boa com a escola, com os outros agentes da escola [...] (Professor-A).

Corroborando com a visão do Professor-A, o Professor-B faz alusão a uma experiência vivenciada em um estágio em outro contexto, na área informal da profissão:

Então, eu já tive esse problema com estagiário... e também já tive problema com a estagiária, né? Mas aí em relação à minha pessoa mesmo. A estagiária foi comigo... **Confundia as coisas...** e logo de cara, no primeiro, segundo dia. **Aí não**

dá porque... ficar sem ter uma relação... Fica estranho, você não consegue... esse tipo de problema que já aconteceu (Professor-B, grifo nosso).

A partir da experiência, foi possível perceber que a postura displicente da estagiária sob supervisão do Professor-B antes do período da pesquisa, atrapalhou a relação harmoniosa entre eles no estágio, e colaborou para que o Professor-B tivesse agora o olhar mais apurado sobre esse aspecto do ECS.

Ainda sob a ótica da postura profissional, o PS sublinha a importância dos estagiários se colocarem na posição de um professor em formação.

[...] eu acho que o estagiário... deveria chegar e **se colocar, realmente, na condição de professor em formação...** “eu estou aqui porque eu tô (estou) buscando o título da graduação que vai me habilitar ser professor. Então, eu preciso me comportar como tal”... é... chegar... e não se colocar sempre em postura de menosprezo, (é) se colocar como alguém que **“olha, eu ainda não sou, mas eu tô (estou) caminhando para isso”**... então, poder chegar até a direção, aos outros setores da escola e... solicitar o material, ou tirar uma dúvida... sem essa postura retraída, quase que enfiando a cabeça em um buraco... porque... se diminui (Professor-A, grifo nosso).

O Professor-A destaca que,

[...] as crianças, elas precisam olhar e ver que ele é um adulto... e que, por mais legal que ele seja, ele é um adulto e que ela precisa... obedecer, respeitar e seguir as orientações que foram passadas também pelo estagiário (Professor-A).

Nessa perspectiva, segundo o PS, o caminho para alcançar esse respeito, a fim dos alunos o enxergarem como um professor, é se portando como tal, tendo uma profissionalidade relacionada a responsabilidades e compromissos consigo mesmo e com os alunos (SILVA, 2014).

Por fim, para encerrar a categoria da concepção de estágio como campo de atuação profissional, emerge a subcategoria que versa sobre o ECS ser um lugar de estar aberto ao diálogo. Nessa visão, reuniram-se trechos acerca do estágio ser um momento de estar aberto a ouvir e dialogar com o corpo escolar. Essa concepção apenas esteve presente nas falas do Professor-B.

Diante disso, o PS destaca que tal questão é benéfica para a vida profissional do estagiário:

[...] o que eu acho que vai ser muito útil pra vida profissional dela... é... **a abertura... de ela se abrir, né? Pra... ser mais flexível, né?** É... ela não pode ter aquilo ali como... **como foco e se fechar e... não ouvir [...] não ouvir o que tem ao redor dela,** não ver, porque as coisas vão, são maleáveis, né? As coisas vão mudando, **você não pode ser rígido, rígido, rígido** (repetição proposital), **tem que ser muito flexível.** Eu **acho que se ela for um pouquinho mais flexível...** em tudo, né? Na relação com aluno também, na relação com funcionário, na relação **com o ambiente escolar.** Vai ser muito melhor pra ela, pelo menos (Professor-B, grifo nosso).

Assim como na subcategoria passada, ao expor sua concepção sobre o estágio, o PS rememora as experiências vividas. Nesse momento, ele se reporta à questões do período de estágio atual. Nesse caminho, o PS acredita que a estagiária sob a sua supervisão ainda não se mostrou muito maleável e aberta ao diálogo com o corpo escolar, mas acredita que isso ela vai adquirir com o tempo, com as vivências e as experiências na escola (BISCONSINI *et al.*, 2019; SILVA; GASPAR, 2018).

[...] na escola a gente precisa muito um do outro, né? A gente não pode fechar a casinha e achar que a gente vai... tocar tudo sozinho e... **ela, ainda, na minha concepção, ainda não tem essa... ainda** não aprendeu isso, assim, com a vivência, né? (Professor-B, grifo nosso).

E, complementa dizendo que

[...] talvez seria importante ela aprender essa... relação com as pessoas. Ter um bom relacionamento com as pessoas... quanto é importante ter um bom relacionamento com as pessoas porque... a gente tem um propósito que é... bem estar e educação das crianças, e você não consegue fazer nada disso sozinho... você tem que se abrir... com as outras pessoas, conversar, trocar ideia, isso eu acho importante... ela aprender dentro da escola... **é uma coisa que não vem com ela de fora** (Professor-B, grifo nosso).

Reportando-se novamente a uma situação vivenciada em outro contexto de estágio, o PS expõe que:

[...] já trabalhei com estagiários que... **chega de uma... como se soubesse (muito), né? Não é questão de... ser mais inteligente... é questão de você... saber chegar, às vezes você... pensa, ou então que sabe muito mais que a outra pessoa, e ninguém sabe mais que o outro...** às vezes eu conheço um (saber) determinado, né? são saberes diferentes. [...]Eu até tenho um estagiário lá no... onde eu trabalho lá no... ali no X. [...]. Então, tem um estagiário lá na escolinha de futebol que é meio assim... é... **tem que ter um pouquinho de humildade, né? Pra... em qualquer lugar... você pode ter 50, 20, 80 anos** (Professor-B, grifo nosso).

Indo ao encontro da situação apresentada, Hernandez e Hernandez (2007) sublinham que os estagiários muitas vezes não entendem o seu lugar no estágio e, assim, normalmente, possuem problemas em se sentirem aprendizes. Como no caso do estagiário da escolinha de futebol, alguns pensam até que sabem mais a respeito da prática profissional docente que os PSs.

Percepções acerca da função de supervisor de estágio

Nesta categoria, buscou-se apresentar aspectos relacionados ao olhar dos dois PSs acerca de sua função supervisiva no desenvolvimento dos estágios. Essa categoria se desmembrou em duas subcategorias identificadas como: (1) Ajudar o estagiário; e (2) Avaliar o estagiário.

No que diz respeito à subcategoria ajudar o estagiário, reuniram-se fragmentos sobre os PSs se colocando numa posição de dar oportunidades aos estagiários de vivenciar a docência, de ofertar algum conhecimento do magistério, de ser um companheiro. Nesse sentido, os professores ao serem indagados acerca de suas percepções da função que tinham e como gostariam que o estagiário os enxergassem, apontaram:

[...] como... **a função de dar oportunidades.** É o que eu tento fazer "Consigno fazer isso sempre?" Não sei... não consigo... fazer essa avaliação de mim mesmo... e não seria legítimo... eu falar de mim mesmo... mas **eu tento desempenhar essa função como... A CHANCE DELE VIVER A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA [PS foi incisivo]** (Professor-A, grifo nosso).

Como alguém que possa passar algum conhecimento pra ele (ela) porque infelizmente... isso vai acontecer, né? De você olhar e falar: 'Pô, não tenho muito a agregar desse (professor)'... isso é normal... em qualquer profissão... você tem profissionais bons e ruins. **Então, eu tento ao máximo passar alguma coisa de bom pra ela, né**" (Professor-B, grifo nosso).

Como alguém que pode ajudar [...] como um parceiro... não como alguém que tá ali pra assinar a folhinha deles... ou pra... acuá-los e colocá-los na situação de menosprezo... não, eu queria que ele enxergasse como... um parceiro, alguém que tá ali com uma camisa escrita "posso ajudar?"" (Professor-A, grifo nosso).

Mesmo que não tenham recebido uma formação para desenvolver a tarefa de supervisionar estagiários, nem tenham obtido as orientações necessárias das instituições concedentes, os trechos apontam para a intenção de ofertar às estagiárias a aprendizagem da realidade escolar, oportunizando-lhes vivências e experiências da prática docente (BISCONSINI *et al.*, 2019; SILVA; GASPAR, 2018).

E, nesse movimento, o Professor-B relata que além de ajudar a estagiária, aprende com ela também (SALVADOR; SOUZA; MORAIS, 2021). Nesse caso destaca que,

[...] pelo menos pra mim é... tá sendo importante, **e ela tem me ajudado bastante. Tá (está) me ajudando...** não é só ela que tá (está) agregando não, eu também tô (estou) agregando conhecimento... **é uma troca, né?** (Professor-B, grifo nosso).

Somado a isso, menciona que,

[...] com a estagiária lá (escola), ela nem deixa a minha bola cair (risos) [...] **você quer ajudar a estagiária, acaba aprendendo uma coisa com ela**, e a aula ganha qualidade... com os dois juntos (Professor-B, grifo nosso).

Corroborando com o exposto, Praxedes *et al.* (2018) em um estudo com 45 professores, objetivando compreender como estes reconheciam o ECS, encontraram que eles entendiam que o estágio era um momento de fornecer orientações da rotina do professor, por meio da troca de informações. No entanto, relataram também que o estágio possibilitava trocas de experiências entre aluno e professor e, por fim, apontaram que a presença do estagiário fornecia-lhes apoio, isto é, o licenciando estaria ao dispor do professor para ajudá-lo.

Somado às funções de dar oportunidades de viver a experiência da docência, passar algum conhecimento, bem como ser um parceiro, ajudar o estagiário, os professores destacam alguns aspectos que eles acreditam que devam avaliar nos estagiários, e que faz parte de sua função, compondo a segunda subcategoria.

Nessa linha, o Professor-B aponta que na esfera da avaliação, o ponto crucial que ele deve avaliar é o comportamento da estagiária com os alunos.

Bom, eu acho que a gente deveria... o que eu deveria avaliar principal é o **comportamento dela com os alunos, com as crianças...** relação de afetividade que eu acho importante comportar a relação de afetividade" (Professor-A, grifo nosso).

Somado a isso, destaca que deve avaliar:

[...] um pouquinho da **qualidade** que... ela tem, né? **Das aulas que ela tem na faculdade aplicando aqui na parte prática**, acho que a aula tem que ser de qualidade, até porque, não... por isso, mas também... porque ela tá (está) saindo agora da

faculdade.... ou seja, tá (está) muito mais... mais fresco, né? Mais fresco na mente dela, então eu acho que... a aula tem que ser de qualidade. Não que seja desculpa o professor mais antigo dar uma aula.... pouco produtiva, mas... **como ela vem justamente pra isso, pra agregar na escola e mostrar o que ela aprendeu lá... botar em prática o que ela aprendeu lá, então eu acho que a aula dela tem que ser de qualidade** (Professor-B, grifo nosso).

A partir da fala do Professor-B é possível perceber a relação com o que ele disse na seção anterior, quando aponta o ECS como um momento de vivenciar a docência e lugar propício para colocar em prática o que se aprende nas aulas da faculdade. Sob um viés avaliativo, o PS deixa transparecer nesta colocação sua visão dicotômica entre teoria e prática, sob a perspectiva do estágio como instrumentalização da prática (PIMENTA; LIMA, 2006).

Ainda na esteira da função de avaliar, o Professor-A sublinha que para além de aspectos relacionados diretamente com a prática pedagógica, como apresentado pelo Professor-B, ele deve avaliar:

[...] a intenção, o interesse, a motivação dele (estagiário) de estar ali, de tá (estar) levando o curso a sério... eu tento, né... extrair isso [...] (Professor-A).

O PS recolhia essas informações por meio de diálogos acerca da atuação profissional, principalmente, nos intervalos entre uma aula e outra:

O que você espera do curso de licenciatura? Qual a ideia que você tem? Quanto ganha? (Professor-A).

A partir dessa postura, o PS evidencia que tentou mostrar aspectos da carreira docente, desde questões de remuneração como o exercício de levar a estagiária a refletir sobre a escolha da profissão.

Eu espero que ela tenha aprendido **como funciona a carreira de professor**. Sabe? A gente tentou de todo jeito mostrar isso, desde salário, valorização, de quanto ganha, quais os caminhos para chegar, quais concursos estão abertos... “e aí, vale a pena mesmo?”, eu perguntava para ela... “Vale a pena mesmo ser professor? Vale a pena partir para uma outra área? ”Ó, pesa...aqui é assim, ganha tanto, faz isso, tem esse tipo de cobrança...”. Então, eu espero que ela tenha aprendido a enxergar como um campo profissional (Professor-A, grifo nosso).

Em consonância com a postura do Professor-A, ao realizar a análise de relatórios de estágio de alunos do curso de Licenciatura em EF da Universidade de São Paulo entre os anos de 2009 e 2010, Sodré e Neira (2011) identificaram que os estagiários mencionaram que a realidade escolar era bastante diferente do que eles haviam discutido na universidade acerca da atuação do professor de EF. Apontavam desde questões mais burocráticas, até as do cotidiano. Ainda, surpreenderam-se com o fato de que os PSs não seguiam uma proposta curricular.

Finalizando, foi possível constatar a importância de entender como os PSs concebem o ECS e sua função, uma vez que estas concepções direcionam suas ações supervisivas. Nessa direção, o início da carreira docente é marcado por dúvidas, desafios, conflitos, conquistas e aprendizagens consideradas substanciais e decisivas para a construção do ser professor e para a manutenção (ou não) na profissão (SOUZA; BARROS, 2021).

Dessa forma, o acompanhamento e o apoio recebido no ECS se mostra fulcral para os estagiários, uma vez que as incertezas, dificuldades, os medos e angústias são capazes de ser amenizadas. Em um movimento contrário, o ECS é um *lócus* de aprendizagem para os PSs também, chamando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender (PIMENTA; LIMA, 2006).

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professores supervisores de Educação Física da rede pública de ensino de um município da baixada fluminense acerca do estágio supervisionado, bem como de sua função neste contexto. Em resposta ao objetivo traçado foram encontradas concepções de estágio como um espaço de aprendizagem profissional, como um campo de atuação profissional e, por fim, concepções relacionadas às percepções desses professores sobre a sua função no ECS.

Em função da aprendizagem profissional, os dados permitiram inferir que os dois PSs acreditam que no ECS os estagiários devem ter oportunidades de conhecer e experienciar a prática de lecionar. Somado a isso, foi possível depreender que para os PSs o ECS é espaço também de lidar com as rotinas do exercício da profissão, no que tange aos imprevistos, desafios e resolução de problemas. Além disso, o Professor-A, em específico, apresentou um olhar de que no estágio o futuro professor deve ter conhecimento dos espaços e da comunidade escolar.

No que tange à concepção acerca do compromisso profissional, os professores destacaram a importância de os estagiários terem responsabilidade, posturas, comportamentos profissionais. Colocarem-se, portanto, como um professor em formação e sempre estarem abertos ao diálogo.

A respeito do papel a ser desempenhado no ECS, os professores apresentaram visões pouco distintas, percebendo-se como alguém que tem a função de ensinar, transmitir conhecimentos, possibilitar oportunidades de viver a experiência da docência e ser visto como um parceiro. Ainda, reportaram a importância de realizarem a avaliação dos estagiários, desde questões mais práticas, como os comportamentos adotados com os alunos e qualidade da aula, as questões mais íntimas da profissão, como a intenção, interesse e remuneração dentro do campo de atuação.

Compreende-se que os PSs ocupam uma posição privilegiada no ECS e, apesar de não demonstrarem ter clareza acerca de seu papel e protagonismo como alguém que forma juntamente com a universidade, foi possível depreender de suas falas que existe um interesse em colaborar com a formação do estagiário, bem como a preocupação em que eles os vejam como alguém que pode ajudá-los.

Por fim, uma relação mais próxima entre PSs e universidade, refletida em orientações acerca do que se espera de sua atuação junto aos estagiários; a presença da discussão acerca do papel de supervisor de estágio em algum momento na formação inicial, uma vez que todos podem exercer tal função; e ainda uma capacitação desses profissionais, pode conceder-lhes não apenas o *status* de alguém que vai ajudar, mas de cofomadores, aqueles que também corrigem e avaliam os estagiários mediante uma formação fundamentada que respalde suas ações supervisivas.

Referências

ALTARUGIO, M. H.; SOUZA NETO, S de. The Teacher Mentoring Role and the Reflexive Teacher Formation during Supervised Internships in the Science Education Area. **Acta Scientiae**, Canoas, vol. 21, n.4, p.174-191, jul./ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/4894>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – UNESP, Rio Claro. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/100442>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BENITES L. C. *et al.* Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Rev. Bras. Ciên. Mov.**, Taguatinga, v. 20, n. 4, p. 13-25,

2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BENITES, L.C; CYRINO, M; SOUZA NETO, S. de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/32>. Acesso em: 4 jul. 2021.

BENITES, L. C; SARTI, F. M; SOUZA NETO, S. de. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gjqj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BISCONSINI, C. R. *et al.* O Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497>. Acesso em 04 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996, p. 1-28, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23. mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPO22002.pdf>. Acesso em: 24. mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 11.788/ 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 25 de setembro de 2008, p. 1-10, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11788_25_09_08.pdf. Acesso em: 23. mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 23. mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 48, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: 04 jul. 2021.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

CELY, E. *et al.* A (in)definição do papel do professor supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física. In: SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Educação, história e sociedade**. Editora Ilustração, 2020. p. 107-121.

CELY, E. *et al.* Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n.

13, e387101321305. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21305>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CORRÊA JÚNIOR, J. F.; VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/33336>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9945/12437>. Acesso em: 04 jul. 2021.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FONTELLES, M. G. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FREITAS, R C; ALVERNAZ, A. Socialização Organizacional de Professores de Educação Física nos primeiros anos de profissão. *In*: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-94.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNANDES, M. L.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 107-112, 2007. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2143>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, n. 1, p. e-2759, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31145>. Acesso em: 04 jul. 2021.

VEDOVATTO IZA, D. F. *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 26 jul. 2021.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1150-1180, set/dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MACEDO, V. K. *et al.* Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 514-527, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/44419>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MAZZOCATO, A. P. F. *et al.* A visão dos professores-colaboradores da educação básica sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **ALMANAQUE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 37-63, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/33056>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES/links/5cf6d1fca6fdcc84750634a5/ESTAGIO-E-DOCENCIA-DIFERENTES-CONCEPCOES.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

PRAXEDES, T. P; PINTO, M. G.; FARIAS, G. O. A profissionalidade Docente em Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18231>. Acesso em: 26 jul, 2021.

PRAXEDES, F. A.; *et al.* A. O professor supervisor e sua compreensão sobre o estágio supervisionado. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 85-93, 2018. Disponível em: <https://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/137>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALVADOR, M. S. S.; MORAIS, N. R.; SOUZA, N. R. L. Entre Contextos e Práticas: a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente e para as relações entre Universidade e Escola. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1347>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SARTI, F; ARAÚJO, S. R. P. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2016. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415/14795>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SILVA, M. F. G. A prática como *lócus* de formação de professores e produção de saberes na Educação Física. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – UNESP, Rio Claro. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126341/000841458.pdf?sequence=>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SILVA, I. H; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMznDnkJtVXzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SODRÉ, M.; NEIRA, M. G. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/sodre_01.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUZA, A. P. G. de; BARROS, J. M. de S. O processo de inserção profissional de professores da Educação Básica: revisão sistemática. **Revista Triângulo**, [S.l.], v. 14, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5198>. Acesso em: 04 jul. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponí-

vel em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Introdução à Pesquisa em Atividade Física. *In*: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. (org.). **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 23-44.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.