

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Tese

**A EFETIVAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NOS ESTÁGIOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Patrícia da Rosa Louzada da Silva

Pelotas, 2022

Patrícia da Rosa Louzada da Silva

**A efetivação do terceiro espaço de formação nos estágios do curso de
Licenciatura em Educação Física**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, para a obtenção de título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Eraldo dos Santos Pinheiro
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Celente Montiel

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586e Silva, Patrícia da Rosa Louzada da

A efetivação do terceiro espaço de formação nos estágios do curso de licenciatura em educação física / Patrícia da Rosa Louzada da Silva ; Eraldo dos Santos Pinheiro, orientador ; Fabiana Celente Montiel, coorientador. — Pelotas, 2023.
168 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Escola. 2. Diálogo. 3. Profissão. I. Pinheiro, Eraldo dos Santos, orient. II. Montiel, Fabiana Celente, coorient. III. Título.

CDD : 796

Patrícia da Rosa Louzada da Silva

**A efetivação do terceiro espaço de formação nos estágios do curso de
Licenciatura em Educação Física**

Tese aprovada, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação Física, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 12 de dezembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eraldo dos Santos Pinheiro (Orientador)

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Gelcemar Oliveira Farias

Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cossio

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Mariângela da Rosa Afonso

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À Helena, ao Maurício e a todos/as que acreditam e lutam pela manutenção e qualificação da Educação Pública

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos meus pais Telmo e Miguelina pela vida e incentivo, por todo apoio ao longo dos anos, certamente é com enorme alegria que, no decorrente ano, celebram a formação continuada na Pós-graduação das suas duas filhas. A mais velha, Ana Renata, doutora em Química e eu defendendo para obtenção do título de doutora em Educação Física.

Cresci ouvindo de meus pais, sobre o quanto a educação é essencial para melhorar as condições de vida das pessoas e dentre os conselhos o pedido de meu pai: “Patrícia ao escolher ser professora, seja das grandes, no sentido de ser uma ótima professora e também no sentido de estudar almejando as titulações na Pós-graduação”.

Minha mana Ana Renata foi a pioneira nas trilhas federais e ao observá-la desejei seguir também por tais caminhos, mana tu sempre me inspiraste. Agradeço também, aos demais familiares, amigos e amigas que entenderam minha ausência em prol da profissão e estudos, torceram e rezaram por mim.

Muito obrigada ao meu esposo Maurício, que além de me entender e apoiar, faz o possível e impossível para que nossa vida seja a mais tranquila e prazerosa, mesmo eu estando em plena eloquência, conciliando trabalho e estudos. Meu amor, tu és a minha melhor escolha, a vida é mais feliz sendo partilhada contigo, obrigada por tudo.

Helena, amor da mamãe, tu vieste a somar, ser a alegria em dias complicados, a doçura e a compreensão necessária, teu carinho quando me senti cansada e atrapalhada fizeram com que eu tivesse mais coragem e força. Que possamos ter mais tempo para abraços demorados e momentos de calma, após a defesa.

Agradeço a Universidade Federal de Pelotas e em especial a ESEF pela formação inicial e continuada, pelas oportunidades de viver o ensino, a pesquisa e a extensão. Obrigada professores e professoras pelas marcas deixadas na minha caminhada acadêmica e pessoal.

Minha graduação, imersa na extensão, foi aos olhos e cuidados do professor Alexandre Marques, nosso eterno e imortal Sapo, obrigada por cada ensinamento, pelas oportunidades e experiências próximas a ti. Obrigada por me ensinar por exemplos a ser uma professora humana, capaz de olhar as possibilidades antes das

dificuldades.

Eraldo, meu orientador, quem me acolheu no mestrado e agora no caminho trilhado nodoutorado. Obrigada por toda confiança depositada em mim, obrigada por demonstrar o quanto acredita que posso e por estar sempre pronto e acessível para me ajudar. Saibas que ao me permitir tamanha liberdade, fizestes como meus pais, que me deram muita autonomia para escolher minhas trilhas e em contrapartida eu me esforçava ao máximo para corresponder, com seriedade e responsabilidade a confiança em mim depositada, espero não ter te decepcionado. Obrigada por existir na ESEF, pelas oportunidades promovidas a comunidade, siga fazendo a diferença na vida das pessoas. Eu te admiro e já te carregava no meu coração desde 2007, quando tu vinhas de Porto Alegre nos dar formação e me via comer muito nos almoços, lanches e jantas do Programa Segundo Tempo. Naquela época eu, comia muito sem engordar e me dizias: mas é uma jiboia mesmo, come, come e depois volta a formade sempre. Obrigada por nossa parceria de longa data.

Amiga Fabi, minha coorientadora incrível, sinto por ti a mais profunda gratidão, obrigada por cada momento de orientação, pelo tempo dedicado a mim, por partilhar a vida comigo, com minha família, obrigada por toda paciência e sabedoria. Aos teus cuidados me sinto mais ousada, mais dona do que eu escrevo, me encorajou a ir e fui, me lançou prazos e fomos em busca das submissões e aprovações. Aqui estamos, antes da data prevista, defendendo com quase um ano de antecedência. Nossa caminhada foi de mãos dadas, um ir e vir de escritas, de comentários, sugestões e correções. És uma anja em nossas vidas, minha e das meninas, que bom que decidiu orientar adentrando a Pós-Graduação, obrigada por me aceitar como a primeira doutoranda, que sigas assim dedicada, presente e potente nas tuas demais orientações. Obrigada por tanto que fez!

Obrigada amigas dos estudos, afetos e partilhas (Leo, Vivi, Simone, Naty e Leca) que bom ter vocês por perto, nosso grupo e as nossas bancas são as mais puxadas, a tese é nossa, que possamos supervisionar muito estágio na escola e quem sabe na universidade com os saberes por aqui descritos.

Amigas Fran e Vivian, vocês foram a calma e a paz em meio à turbulência, nossas fugas por aí, nossos encontros, toda vez que nossas energias se potencializaram, vocês foram essenciais para que esse percurso fosse mais leve, risonho e feliz. Só posso agradecer pela amizade, da ESEF/Jogando para aprender para vida.

Amigas Tite, Raquel e suas respectivas famílias, que bom que o Mário Quintana nos aproximou. Obrigada pela amizade, pelos encontrinhos e pela parceria, coração fica mais contente quando nos encontramos, atualizamos sobre as lutas semanais e rimos juntas.

Aos grupos de estudo (GPEFE e LeeCol), à todas as pessoas que passaram e são marcas em minha trajetória, obrigada pelas trocas e pelos ensinamentos.

Aos professores e as professoras da ESEF em especial ao Beto, Gabriel, Mário, Rose, Fran, Mariângela e Inácio, obrigada por serem pessoas tão acessíveis, obrigada por me permitirem aprender com vocês de forma leve e amigável.

Ao Projeto de extensão Jogando Para Aprender, valeu por tudo pessoal, que trabalho belo nós fizemos, quanta contribuição à formação inicial e continuada. Foram vocês alunos e alunas da graduação que me inspiraram a estudar a formação inicial.

Amiga Larissa, obrigada pelas escutas, pelas mensagens aleatórias que deixaram os dias mais divertidos. Aprendi com você que podemos e necessitamos passar pelo doutorado sem adoecer.

Agradeço a minha banca, Maroca, Gel e Fátima, escolhidas pela admiração que temos por vocês, muito obrigada por aceitarem estar conosco na qualificação e na defesa, admiro cada uma e a luta que travam por uma educação de qualidade. Suas considerações e sugestões foram e são essenciais para potencializar esta tese.

Muito obrigada aos/às participantes do estudo: Rosa, Violeta, Flor de Laranjeira, Lírio, Jasmim, Samambaia, Cacto, Azaleia e Figueira plantaram em meu jardim importantes contribuições, foram essenciais para construção da tese, representam os espaços que tanto me encantam, o espaço escola e o espaço universidade.

Obrigada meus alunos e minhas alunas, vocês me motivam a estar em constante aprendizado. Obrigada também aos/as colegas das escolas Mário Quintana, Instituto Lar de Jesus e agora CaVG, as trocas, as palavras afetuosas, as ajudas se somam tornando os dias mais felizes na árdua profissão escolhida.

E por fim em minhas conversas com Deus e com o universo agradeço por poder ser professora, por estar em formação continuada, pelo tanto de vidas que se atravessam a minha e colaboram para minha formação como pessoa, agradeço pelas oportunidades e as tentativas vividas na constante busca por me tornar uma

pessoa e profissional cada vez melhor.

RESUMO

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada. **A efetivação do terceiro espaço de formação nos estágios do curso de Licenciatura em Educação Física** Orientador: Eraldo dos Santos Pinheiro. 2022. 168f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A presente tese discute a formação de professores/as com objetivo de analisar as interlocuções entre universidade e escola no curso diurno de Licenciatura em Educação Física a partir do conceito de terceiro espaço de formação. De natureza qualitativa, contou com a participação de 29 pessoas, e foi estruturada em duas etapas. Na primeira etapa de investigação, via técnica de Bola de Neve, participaram nove pessoas, sendo três supervisoras do espaço universidade, três supervisores/as do espaço escola e três estagiários, investigados por meio de entrevista semiestruturada via videoconferência. Os roteiros das entrevistas individuais versavam sobre experiências no estágio, relações entre o espaço escola e universidade, o conceito de terceiro espaço de formação e averiguações sobre ser aplicado nos segmentos de estágios vividos. Na segunda etapa participaram 20 formandos/as do curso diurno de Licenciatura em Educação Física, respondendo de forma online ao questionário em forma de um formulário virtual, com questões abertas e fechadas sobre as percepções referente ao processo formativo ao longo do curso de Licenciatura, com foco nos Estágios Curricular Supervisionado (ECS). Como instrumento auxiliar do processo de investigação, utilizou-se o diário de campo para os registros de anseios, dúvidas, todas as reflexões e percepções referentes ao procedimento de investigação. Para organização do *corpus*, foi utilizado o *software* Nvivo, e a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual ocorreu em três fases distintas: a) análise das entrevistas com as supervisoras da universidade; b) análise das respostas dos questionários dos/as formandos/as; c) análise das nove entrevistas realizadas com as supervisoras de ECS da universidade, com os/as supervisores/as de ECS da escola e com estagiários. O processo resultou na escrita de três artigos, os quais auxiliaram a responder à questão de pesquisa: em que medida e de que forma ocorrem as interlocuções entre universidade e escola nos ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)? O primeiro artigo, oriundo da entrevista de três supervisoras da universidade, teve como objetivo sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no ECS no curso investigado, os resultados versam sobre as formas em que se dão as interlocuções existentes entre universidade e escola, enfatizando que aproximações da teoria e prática no ECS demandam mais discussões e construções sobre a *práxis*. Se evidenciou também, a necessidade de um currículo capaz de traçar uma mudança da concepção dicotômica entre os espaços: escola e universidade, para efetivação do terceiro espaço de formação apresentado e viabilizado com ações planejadas e propósitos articulados do início ao fim do ECS, sendo sugerido a manutenção de mecanismos de comunicação utilizados na pandemia. O segundo artigo elaborado a partir do questionário respondido pelos/as 20 formandos/as, teve como objetivo identificar a percepção dos/as formandos/as sobre a contribuição do ECS na sua formação inicial e preparação para a docência, apresentando como principais resultados a importância do ECS na vivência e aprendizagem da docência, assim como uma oportunidade de estar no ambiente escolar, discutindo teoria e prática, tanto com

os/as docentes da universidade quanto da escola, enfatizando o ECS como um potencial terceiro espaço de formação. E por fim o último artigo, aprofunda-se a analisar o *corpus* composto pelas nove entrevistas contemplando os estagiários e os/as supervisores/as do espaço escola e universidade, tendo como objetivo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do ECS, entre os principais resultados estão que a formação inicial estruturada e qualificada por dentro da profissão é um dos requisitos para a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS, somado ao estabelecimento continuado e organizado das relações de diálogo entre as partes aproximando escola e universidade em um espaço comum a ambas, assim como destaca a importância de que as instituições formadoras escola e universidade possam definir e divulgar os papéis da supervisão, estabelecendo um cronograma viável para que os/as professores/as da universidade estejam conjuntamente alinhados/as a execução do ECS na escola. Ao analisar as interlocuções entre universidade e escola a tese revela a existência de mecanismos que concretizam a presença do terceiro espaço de formação no ECS, mas indica que para uma efetivação desse nos ECS uma reestruturação da IES se faz necessária, vindo a garantir condições de trabalho que promovam a formação por dentro da profissão, espaços estruturados e contínuos de diálogo entre as partes envolvidas e a nítida definição a respeito dos papéis a serem desempenhados principalmente pelos/as supervisores/as da universidade e da escola. Como considerações intermediárias se faz necessário uma reestruturação do ECS na IES investigada visando a incorporação, manutenção e o fortalecimento do terceiro espaço de formação em suas matrizes curriculares.

Palavras chave: Escola. Diálogo. Profissão.

ABSTRACT

SILVA, Patricia da Rosa Louzada. **The effectiveness of the training space in the stages of the Degree in Physical Education**. Advisor: Eraldo dos Santos Pinheiro. 2022. 168f. Thesis (Doctorate in Physical Education) – Postgraduate Program in Physical Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

This thesis discusses about teacher training and the concept of a third training space, with the objective of analyzing the interlocutions between university and school in the daytime course of Licentiate in Physical Education from the concept of a third training space. Of a qualitative nature, it had the participation of 29 people, and was structured in two stages. In the first stage of investigation, using the Snowball technique, nine people participated, three of them interns, three teachers/teachers/supervisors/as of the internship space of the school space and three of the university space, investigated through a semi-structured interview via videoconference. The scripts of individual interviews were about experiences in the ECS, relationships between the school and university space, the concept of a third training space and investigations about how it can be applied in the lived ECS segments. In the second stage, 20 trainees from the daytime course of Degree in Physical Education participated, responding online to the questionnaire, with open and closed questions about perceptions regarding the training process throughout the Degree course, focusing on ECS. As an auxiliary instrument of the investigation process, the field diary was used to record desires, doubts, all reflections and perceptions regarding the investigation procedure. For the organization of the corpus, the software Nvivo was used, and the technique of Discursive Textual Analysis, which occurred in three distinct phases: a) analysis of the interviews with the supervisors of the university; b) analysis of the answers to the trainees' questionnaires; c) analysis of the nine interviews carried out with the ECS supervisors at the university, with the ECS supervisors at the school and with interns. The process resulted in the writing of three articles, which helped to answer the research question: To what extent and in what way do interlocutions occur between university and school in the ECS in the Degree in Physical Education at UFPel? The first article, from the interview of three university supervisors, aimed to signal elements of the third training space perceptible in the ECS in the investigated course. Approximations of theory and practice in ECS demand more discussions and constructions about praxis. It was also evidenced the need for a curriculum capable of tracing a change in the conception based on the dichotomy – school space and university space, for the realization of the third training space presented and made possible with planned actions and articulated purposes from the beginning to the end of the ECS, being suggested the maintenance of communication mechanisms used throughout the pandemic. The second article, based on the questionnaire answered by the 20 trainees, aimed to identify the trainees' perception of the contribution of the ECS in their initial training and preparation for teaching, presenting as main results the importance of the ECS in the experience and learning of teaching, as well as an opportunity to be in the school environment, discussing theory and practice, both with university and school teachers, emphasizing the ECS as a potential third space for training. And finally, the last article, deepens the analysis of the corpus composed of nine interviews contemplating the interns and the supervisors of the school and university space, having as objective to analyze the effectiveness of the third training space, from the ECS, among the main results are that the structured and qualified

initial training within the profession is one of the requirements for the effectiveness of the third training space in the ECS, added to the continued establishment and organized dialogue between the parties, bringing school and university together in a common space for both, as well as highlighting the importance that the educational institutions, school and university can define and disseminate the roles of supervision, establishing a viable schedule for them/ the university professors are jointly aligned with the execution of the ECS in the school. By analyzing the interlocutions between university and school, the thesis reveals the existence of mechanisms that materialize the presence of the third training space in the ECS, but indicates that for this to be effective in the ECS, a restructuring of the IES is necessary, guaranteeing working conditions that promote training within the profession, structured and continuous spaces for dialogue between the parties involved and a clear definition regarding the roles to be performed mainly by the supervisors of the university and the school. As intermediate considerations, a restructuring of the ECS in the investigated IES is necessary, aiming at the incorporation, maintenance and strengthening of the third training space in its curricular matrices.

Keywords: School. Dialogue. Profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo de leis e decretos da Educação Física a partir de 1987.	26
Figura 2 – Quadro das principais barreiras percebidas pelos/as egressos/as no momento da inserção profissional.....	38
Figura 3 – Diagrama ilustrando os espaços e a interseção denominada de terceiro espaço de formação.....	62
Figura 4 – Quadro ilustrando a universidade participante da pesquisa e suas principais características	64
Figura 5 – Quadro ilustrando o cronograma.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Complexo de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GERAL	17
PROJETO DE PESQUISA	19
1 Introdução	19
1.1 O problema e a sua importância	19
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Justificativa	21
2 Fundamentação teórica	25
2.1 Configuração dos cursos de Licenciatura em Educação Física	25
2.2 Formação inicial do/a professor/a de Educação Física	33
2.3 Caminhos a serem trilhados na formação inicial	42
2.4 Programas governamentais como caminhos possíveis de qualificação na formação inicial de professores/as	51
2.5 Terceiro espaço, uma proposta formativa à luz de Zeichner e Nóvoa ...	56
3 Decisões metodológicas	63
3.1 Percursos metodológicos	63
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	64
3.2.1 Participantes da pesquisa	64
3.3 Instrumentos para coleta de informações	66
3.3.1 Entrevista	66
3.3.2 Questionário formulário virtual	67
3.3.3 Diário de campo	68
3.4 Análises das informações	69

3.4.1 Desmontagem do/s texto/s ou unitarização	69
3.4.2 Estabelecimento de relações ou categorização	70
3.4.3 Captando o novo emergente – a produção dos metatextos	71
3.4.4 Um processo auto-organizado	71
3.5 Aspectos éticos.....	71
4 Cronograma.....	73
REFERÊNCIAS.....	74
RELATÓRIO DE CAMPO	86
Artigo 01 “O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em Educação Física” publicado na Revista Humanidade & Inovação	97
Artigo 02 “Contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente” publicado na Revista Formação Docente”	113
Artigo 03 “Efetivação do terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado de Educação Física”	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
APÊNDICES	158
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
Apêndice B – Roteiro de entrevista aos/as supervisores/as orientadores/as de ECS.....	161
Apêndice C – Formulário aos/às formandos/as	163
Apêndice D – Roteiro de entrevista com os/as professores/as da Educação Básica –Supervisores/as.....	165
Apêndice E – Roteiro de Entrevista com os/as formandos/as estagiários/as	167

APRESENTAÇÃO GERAL

O presente documento foi estruturado de modo a reapresentar o projeto de pesquisa, com as devidas adequações seguindo as considerações e sugestões postas pela banca na qualificação ocorrida no dia 02 de agosto de 2021. Posteriormente, encontra-se o relatório de campo, no qual a pesquisadora descreve passo a passo os caminhos percorridos logo após a qualificação, desde a definição do foco da pesquisa a justificativa, participantes até a construção e análise do *corpus*. Seguido dos três artigos que compõem a tese, o primeiro deles intitulado **“O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em Educação Física”** publicado na revista Humanidade & Inovação. O segundo artigo intitulado **“Terceiro espaço de formação: contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente”** publicado na revista Formação Docente. E o terceiro artigo denominado de **“Efetivação do terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado de Educação Física”**, que será submetido a revista Movimento.

Em seguida encontram-se as considerações finais, momento em que as atenções se voltam à defesa da tese e às declarações de sua relevância para área.

Logo após estão os Apêndices, materiais construídos e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda na apresentação se faz essencial expor que o Estágio Curricular Supervisionado compõem o foco central da investigação, devido as inquietações da doutoranda, seu interesse neste lugar e pela fundamentação teórica estudada, visto que os referenciais analisados apontavam as lacunas a serem preenchidas ou pelo menos questionadas no ECS, considerando a efetivação do terceiro espaço de formação. Além disso, porque o ECS possui carga horária assegurada por lei na formação inicial de licenciandos/as, diferente de demais programas e projetos que cogitamos trilhar até a qualificação.

Outro aspecto relevante de ser apresentado trata da questão de pesquisa: Em que medida e de que forma ocorrem as interlocuções entre universidade e escola nos ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPel? A questão de pesquisa foi essencial para direcionar a investigação e a elaboração da tese que defendemos, cuja defesa é a de que: Os cursos de formação de professores/as necessitam fortalecer em suas matrizes curriculares o terceiro espaço de formação

no ECS, visto sua contribuição significativa para todos/as os/as futuros/as professores/as, devido a formação por dentro da profissão entrelaçando saberes.

Além disso, é importante também apresentar a definição de alguns termos chaves desta pesquisa, para que assim, desde o início da leitura, sejam compreendidos pelo/a leitor/a, sendo esses:

- **Escola:** estabelecimento de ensino básico composto por diferentes pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizado sendo ambiente de relações sociais e de formação humana integral.
- **Estágio Curricular Supervisionado:** atividade curricular obrigatória em que os/as Licenciandos/as passam a ter contato com a profissão ao adentrar as escolas, realizam análises sobre características das turmas, planejam o período de intervenção, responsabilizam-se por ministrar atividades da Educação Física com supervisão ao longo da intervenção e desenvolvem avaliações.
- **Profissão:** trabalho ou atividade desempenhada por um/a profissional especializado/a.
- **Terceiro Espaço:** intersecção capaz de criar um novo lugar em que o espaço escola e o espaço universidade possam estar unidas, possibilitando as pessoas envolvidas pensar, dialogar e agir em prol da educação. Segundo Zeichner “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486).
- **Universidade:** instituição de ensino superior destinado à formação profissional, cultural e social composta por diferentes pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizado.

PROJETO DE PESQUISA

1 Introdução

1.1 O problema e a sua importância

A Licenciatura em Educação Física se caracteriza por ser um curso de ensino superior, com objetivo de formar professores/as para atuarem na educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas seguintes modalidades de ensino: educação profissional e tecnológica, educação especial e educação de jovens e adultos (GATTI, 2010).

De acordo com Assis e Bonifácio (2011), o ambiente de constituição docente em Educação Física, perpassa a formação inicial, caracterizando-se por possibilitar o aprendizado de elementos imprescindíveis para a formação do/a ser professor/a, oferecendo vivências teóricas, práticas e científicas, a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão enquanto Instituições de Ensino Superior (IES).

O ensino no processo de formação inicial subsidia o aprendizado de conceitos e conteúdo específicos da área, permitindo que os/as acadêmicos/as de Licenciatura construam saberes sobre a Educação Física. A formação inicial se torna enriquecida quando desperta no/a acadêmico/a o desejo de se qualificar, com oportunidades variadas para as mais diversas experiências “de aprender, pesquisar e participar de projetos voltados para a comunidade” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 40). As contribuições advindas das relações entre ensino, pesquisa e extensão durante a formação acadêmica contribuem com a possibilidade de crescimento profissional, quando estreitam os laços entre escola e universidade. Uma vez que a interlocução entre teoria e prática, em situações imersas no campo escolar, proporciona a identificação com o ambiente e suas experiências do aprender e ensinar em um movimento recíproco de benefícios à comunidade escolar envolvida (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

No entanto, a relação dialética entre teoria e prática, posta entre os espaços de formação escola e universidade ainda desafiam as organizações institucionais a promoverem debates e ações tanto na formação de professores/as inicial, como na continuada, para implementar propostas que conectem esses dois espaços de formação, de maneira a se criar um lugar comum, ou seja, um terceiro espaço de

formação.

Para a escrita deste projeto de tese, utilizamos o conceito de “terceiro espaço” proposto por Zeichner (2010), que pode ser entendido “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Nóvoa (2017, p. 11) utiliza o termo “terceiro lugar” para designar o “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

O terceiro espaço tem como premissa ser a tentativa de superar os modelos tradicionais de formação, em que o conhecimento acadêmico assume uma posição superior em relação aos conhecimentos originários das escolas, em uma relação de aplicação dos conhecimentos da universidade no espaço escolar.

Esse formato aplicacionista da formação inicial de professores, no qual o conhecimento acadêmico mantém certa supremacia sobre o contexto da prática nas escolas, apresenta fragilidades, sobretudo porque os professores inseridos na complexidade do cotidiano da sala de aula revelam pouco conhecimento das especificidades trabalhadas nas disciplinas acadêmicas, mesmo daquelas direcionadas às metodologias de ensino. Acresce-se a essa situação o fato de que os professores que atuam nos cursos de formação de professores, em geral, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica (FELÍCIO, 2014, p. 421).

O terceiro espaço seria uma zona neutra em que professore/as da educação básica, acadêmicos/as e professores/as da universidade dialogam na e para a construção de ações de ensino e de aprendizagem de forma horizontal, despindo-se de qualquer superioridade ou inferioridade e vestindo-se do desejo de solucionar problemas comuns.

Acreditamos no terceiro espaço como potencialidade à formação inicial do/a licenciando/a em Educação Física devido as interlocuções entre universidade e escola e nos ganhos da possibilidade de formação para a profissão delineada por dentro do ambiente escolar. Porém, desconhecemos como essas interlocuções, ou seja, o terceiro espaço de formação se mostra de forma estruturada e curricularizada nas universidades públicas federais gaúchas, tão pouco na Universidade Federal de Pelotas, cenário escolhido como contexto dessa pesquisa por interesses pessoais e científicos dos/as pesquisadores/as. Desconhecemos o impacto percebido na formação inicial daqueles/as que participaram de ações de

favoreceram esses espaços de diálogo, de interlocução, como eles se estabeleceram ou as limitações que afastaram os/as formandos/as de tais oportunidades, trataremos no âmbito investigativo das interlocuções entre universidade e escola, cientes de que elas existem, mas para análise das interlocuções investigada o olhar pela lente necessitando investigar como ocorrem, será utilizada a lente de Zeichner para analisar o conceito de terceiro espaço nas relações encontradas. Nesse sentido, a questão de pesquisa da presente tese é: em que medida e de que forma ocorrem as interlocuções entre universidade e escola nos Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPel?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as interlocuções entre universidade e escola no curso de Licenciatura em Educação Física a partir do conceito de terceiro espaço de formação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso diurno de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.
- b) Apontar elementos do terceiro espaço que contribuem para a formação dos/as licenciandos/as em Educação Física.
- c) Identificar a contribuição ECS a partir da compreensão deste como um terceiro espaço de formação na formação inicial de professores/as de Educação Física.

1.3 Justificativa

No primeiro momento, consideramos pertinente contextualizar a escolha do tema a ser estudado, para, posteriormente, justificar a sua importância na área da Educação Física. O interesse pela formação inicial, especificamente no eixo dos

espaços de formação, ocorreu devido às experiências vividas pela doutoranda no ambiente escolar e a percepção da importância desse espaço à prática docente de quem está no processo de formação.

Ao regressar à universidade com o objetivo de cursar pós-graduação, o ingresso em um Projeto de Extensão denominado “Jogando para Aprender¹” aguçou curiosidades de investigação no que compete os espaços possíveis de serem percorridos durante a graduação e o quanto eles impactam a formação de quem por ele transita. O projeto “Jogando para Aprender” consegue articular o ensino, a pesquisa e a extensão de uma forma interessante, ao realizar entrevistas de acompanhamento com a equipe, com os/as participantes do projeto, foi possível perceber o quanto são motivados/as com as ações no ambiente escolar e verificar que a experiência vem aumentando a identificação deles/as com o futuro ambiente profissional, que é a escola. Além disso, a equipe é composta por graduandos/as e pós-graduandos/as, o que favorece as partilhas e a construção mútua de novos saberes em formação. Esses momentos de discussões foram apontados pelos/as participantes do projeto como pontos primordiais, já que eles são entendidos como processo formativo contínuo e não como um momento individual e pontual.

Ao refletir sobre os espaços presente nos currículos dos cursos de Licenciatura, que promoveria a articulação entre teoria e prática, identificamos o ECS, contudo ao analisar as representações dos/as licenciandos/as sobre as contribuições do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física, o estudo de Oliveira, Mourão, Maroun e Braga (2021) constatou que a disciplina vem sendo insuficiente, caracterizada por um momento burocrático, com poucas oportunidades de reflexões sobre as experiências, o que torna as IES cada vez mais distantes das escolas.

Com base nos estudos de Gatti (2010), Felício (2014) e Oliveira, Mourão, Maroun e Braga (2021), foi possível observar a necessidade de identificar, nas publicações da área, propostas pedagógicas e políticas públicas que minimizem e reforcem os laços entre a universidade e a escola, qualificando a formação e as relações propostas. Dessa forma, detectar as contribuições do terceiro espaço e encaminhar propostas de inserção e operacionalização do terceiro espaço são

¹ “Jogando para Aprender” é um projeto de extensão da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, criado em 2015, com o objetivo de proporcionar a iniciação esportiva a estudantes de seis a 14 anos por meio de intervenções pedagógicas promovidas por alunos/as da graduação e pós-graduação do curso de Educação Física.

demandas relevantes para a formação inicial em Educação Física, juntamente com a ideia de qualificação profissional dos/as futuros/as professores/as de Educação Física.

Entendemos que iniciativas referentes a esses movimentos de aproximação entre escola e universidade ainda são um desafio a ser superado, mesmo que importantes reformulações de currículos das IES já estejam em curso, como é o caso da Resolução do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 42, aprovada em 2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2018). A partir dessa resolução, a extensão universitária passa a ter carga horária nos currículos da graduação, restando se saber como o processo será desenvolvido em cada IES.

Os espaços de formação que não os estágios, são lugares que nos instigam a pensar a formação inicial e as desigualdades no processo formativo, já que são oportunidades a alguns e algumas e não a todos e todas. Como, por exemplo, os programas governamentais, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) ou do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que são espaços de formação, excelentes propostas, porém que restringem a sua oferta devido a número de vagas.

Para o presente estudo de tese necessitávamos focar em um lugar para analisar a presença e ou elementos que constituem ações de terceiro espaço e por isso a escolha de se olhar pela ótica dos estágios. Uma vez que acreditamos que o espaço escola e o espaço universidade, quando pensados e estruturados com espaços de diálogo possam vir a consolidar as ações da formação inicial e continuada, sendo um somar de forças entre as partes.

Justificamos este projeto de tese por meio da importância de investigarmos o terceiro espaço, se de descortinar se fato existe no estágio e como se dá o processo, seja no que compete aos procedimentos de diálogo ou de partilha entre professores/as da rede, acadêmicos/as e professores/as da Universidade.

Para compor os/as participantes achamos essencial escutar cada um/a dos/as envolvidos na tríade que compõe esse relevante momento formativo que são estudantes, aqui representados pelos/as formandos/as, tendo em vista que eles/as são pessoas que recentemente viveram e ainda estão vivendo a formação acadêmica e encontram-se em possivelmente já cursaram ou estão cursando estágios nos três diferentes seguimentos educação infantil, ensino fundamental e médio. Assim, sendo potentes canais de divulgação dos caminhos por eles/as

percorridos nesse campo. Para além deles/as a escolha dos/as professores/as supervisores/as de estágio, representantes do espaço escola e do espaço universidade.

Cabe destacar a escolha por focar nosso estudo na Universidade Federal de Pelotas, no curso diurno de Licenciatura em Educação Física. A ESEF/ UFPel foi e é o lugar de formação dessa pesquisadora, é também almejado como local de futuro ingresso profissional, estudar e vir a colaborar com essa Instituição é além de um dever enquanto cientista, uma satisfação pessoal.

Entendemos que se os achados dessa pesquisa podem vir a ser posteriormente expandidos para outras universidades, ou o objeto de estudo ser investigado em outras universidades a satisfação e o empenho terão a mesma intensidade, porém neste primeiro momento entendemos que nos debruçarmos às cinco universidades públicas e federais gaúchas é inviável devido à natureza do estudo qualitativo e a grandiosidade em termos de volume dos achados que viriam a ser encontrados. O terceiro espaço, hoje investigado nos ECS na Educação Física podem ser discutidos e expandido para as demais licenciaturas, afinal estamos tratando de formação e imersos em uma instituição que possui 22 cursos de licenciaturas, conduzir uma investigação que se propõe a analisar as interlocuções pode trazer indícios para futuras estruturações, reflexões sobre como essas licenciaturas podem usufruir desse conceito e virem em suas organizações, estar empenhadas em uma formação inicial que promova a dialogicidade entre escola e universidade de forma a beneficiar a todos/as.

Justificamos o estudo pelo desejo de pesquisar um tema que possa de alguma forma contribuir e ser utilizado pela IES na tentativa de qualificar o estágio, de vir a repensar suas estruturas formativas e qualificar a formação inicial e continuada de professores/as. Uma vez que o terceiro espaço de formação alarga as partilhas entre os/as envolvidos/as sendo uma via de mão dupla entre saberes da profissão e acadêmicos.

2 Fundamentação teórica

2.1 Configuração dos cursos de Licenciatura em Educação Física

O desenho histórico da constituição dos cursos de Educação Física no Brasil permeia o final das décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com cursos de dois anos de duração, que ofertavam habilitação para monitorar atividades:

Em 9 de outubro de 1933, através do decreto n. 23.232, foi criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, que formou além de oficiais e sargentos, alguns civis como monitores. No estado de São Paulo foi também regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, em 28 de maio de 1936, pelo decreto n. 7.688 (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 131).

O crescimento da área da Educação Física no ensino superior acompanhou as modificações históricas e os contextos políticos vigentes. Nesse sentido, inúmeras leis e decretos influenciaram a sua configuração ao longo dos anos, até chegar à configuração atual. Segundo Taffarel (2012), no Brasil, a produção capitalista colaborou com as reformulações curriculares da Educação Física e a promulgação dos marcos temporais, com base em suas normatizações, modalidades e perspectivas de duração do curso. Cruz (2009) lista os principais Decretos e Resoluções que podem ser encontrados entre 1939 e 2004, de acordo com ano, curso e tempo de duração:

- 1939 – Decreto-Lei 1212/39 Licenciatura em Educação Física 02 anos;
- 1945 – Decreto-Lei 8270/45 Licenciatura em Educação Física 03 anos;
- 1969 – Resolução CFE 69/1969 Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo 03 anos;
- 1987 – Resolução CFE 03/1987 Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física 04 anos;
- 2004 – Resolução CNE 07/2004 Graduado em Educação Física 04 anos.

Compreendemos que a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 03/1987 (BRASIL, 1987) é um marco para o campo da Educação Física, porque

apresenta as primeiras discussões e formalizações para a separação dos cursos em Bacharelado e Licenciatura, optando, assim, por apresentar um histórico da configuração dos cursos a partir dessa Resolução, até chegar à Resolução de nº 06/2018 (BRASIL, 2018b), escolhida por marcar um novo período, com ingresso único aos cursos de Educação Física e, posteriormente, a separação entre Licenciatura e Bacharelado.

A linha do tempo disponível na figura a seguir destaca as principais datas e os respectivos marcos legais que marcaram a história do curso de Educação Física.

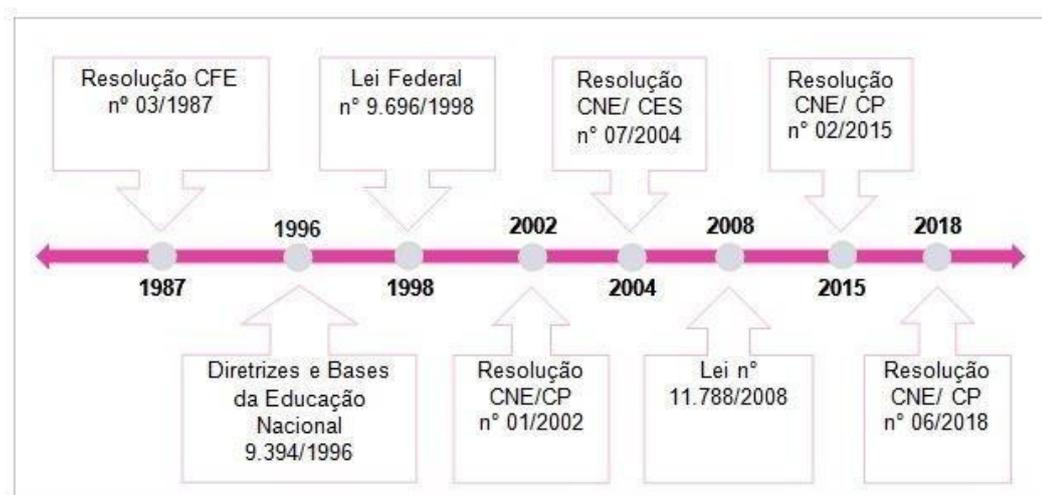


Figura 1 – Linha do tempo de leis e decretos da Educação Física a partir de 1987.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da Resolução do CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987), os cursos de formação em Educação Física passam a habilitar a formação em Licenciatura ou Bacharelado. A partir dessa Resolução, também não há uma necessidade de currículo único entre as instituições, de modo que elas possuam uma maior autonomia, desde que mantenham a carga horária mínima de 2.880 horas/aula, os conteúdos e o ECS obrigatório, equivalendo a, no mínimo, um semestre.

No que diz respeito à separação entre os cursos, percebemos que as IES não adotaram a oferta de formação separada durante o período mencionado. Segundo Anes (2013, p. 83):

Mesmo após a reforma curricular ocorrida com a Resolução nº 03/1987 do CFE, percebia-se que boa parte desta formação continuava centralizada na licenciatura plena, e esta acabou incorporando, de forma crescente em seus currículos, conhecimentos e saberes que fugiam de sua especificidade (campo escolar), mas, ao mesmo tempo, não estava sendo capaz de responder satisfatoriamente para a atuação nos demais espaços (ANES, 2013, p. 83).

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) reforçam que mesmo após a Resolução nº 03/1987, se manteve a formação única dos/as profissionais, ou seja, tanto para atuar no espaço escolar quanto fora dele. Em virtude da abrangência do seu campo de atuação, a formação única foi mantida em grande parte das IES. Em se tratando de conteúdo:

Com a Resolução CFE 03/87, a Educação Física teve o seu conteúdo organizado por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade. Embora em muitos cursos de Educação Física se tenha adotado o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude de contemplar uma formação que não ficava restrita à escola, prevaleceu também a ideia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 347).

Nos anos 1980 e 1990, foram traçados acordos para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório. Também foram realizados esforços para que as etapas do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), nos sistemas públicos, ganhassem maior qualidade, sendo esses aspectos regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394 (METZNER, 2012). A garantia da educação gratuita e de qualidade a toda população tem relação direta com a formação inicial de professores/as e a necessidade de as IES estarem aptas a formar professores/as devidamente capacitados/as para atuar no ambiente escolar. Vale ressaltar que é dever do Estado e dos municípios oferecer vagas para os/as alunos/as de educação básica, já a formação qualificada do corpo docente que vai atuar nas escolas é responsabilidade das IES.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) é decisivo para a área da Educação Física, por estabelecer que essa área passe a ser integrada à proposta pedagógica da escola como um componente curricular da educação básica e não apenas uma atividade, sendo necessário estar ajustada ao contexto educacional, às idades e às condições da população escolar (METZNER, 2012). O fato de a Educação Física passar a ser um componente curricular obrigatório da educação básica é considerado um avanço na percepção de pesquisadoras como Venâncio e

Darido (2012). Para as autoras, a integração da Educação Física com as três etapas da educação básica e a consecutiva adequação à proposta da escola potencializam e legitimam a área no ambiente escolar, sendo um avanço em relação à Lei nº 5.692/71, que estabelecia a Educação Física apenas como atividade. Essa mudança na legislação acarreta uma demanda as IES, ou seja, potencializarem a formação inicial de professores/as, para eles/as estarem fortemente qualificados/as para ingressarem no âmbito escolar e desempenharem as funções pedagógicas da área com caráter condizente ao exigido pelo componente curricular.

Outro aspecto da LDBEN está relacionado à formação de professores/as, já que o artigo 62 estabelece que para se atuar na educação básica, seria necessária uma formação de professores/as em Licenciatura, isto é, em nível superior (METZNER, 2012). Esse artigo da LDBEN tem grande importância para a área da Educação Física, porque retira as chances de pessoas que não são licenciadas, em nível superior, a exercerem o ofício da docência, o que influencia diretamente na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação básica.

No ano de 1998, a Lei Federal nº 9.696 (BRASIL, 1998) é criada, com o argumento de regulamentar a profissão, sendo, então, criados o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF). Para quem os defendia, a premissa era de que os conselhos pudessem ter sido positivos ao acentuar as discussões sobre a formação do/a professor/a da educação básica em um movimento que estimulou os/as diferentes envolvidos/as no curso de Licenciatura a pensar em objetivos próprios em relação ao Bacharelado, ou seja, “instigou a se pensar a fragilidade do processo formativo, demonstrando a distância entre o que é estudado no campo acadêmico e o que é posto em prática no campo de atuação (realidade da escola)” (SILVA JÚNIOR; FLORES; BISCONSINI; ANVERSA; OLIVEIRA, 2016, p. 6). Já para quem critica a criação dos conselhos, tal como Anes (2013, p. 84), a defesa é de que “[a] lógica que institui e marca a criação do conselho profissional da área não esteve pautada numa discussão acerca dos direitos do trabalhador, mas sim em favor de um mercado emergente”. Hoje em dia, há o Movimento Nacional Contra a Regulamentação², o qual advoga contra o sistema criado pelo CONFEF e pelos CREF, alegando que:

² Para mais detalhes acerca do Movimento Nacional Contra a Regulamentação acessar: <https://pt-br.facebook.com/MNCRRef/posts/316472818405755/>.

A falta de esclarecimento de seus objetivos; a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da Educação Física; resoluções da profissão constituídas em reuniões restritas, tais como o código de ética, chapa, estatuto, estágio extracurricular e, por último, a definição do paradigma da Educação Física como aptidão física (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p. 282).

Na verdade, a criação dos conselhos condiz com o cenário brasileiro no momento da promulgação da Lei e com os interesses neoliberais, os quais, a partir de 1990, passam a doutrinar as movimentações dos governos até o final de 2002, por meio de reformas do Estado, que demonstravam interesses e centralidade no mercado. A intenção era de alimentar uma sociedade competitiva e produtiva, sendo que a postura de criar um Estado mínimo, com redução de investimento em ações sociais, encaminhava para investimentos no setor privado de educação (ANES, 2013). O ensino superior e as IES eram tratados em prol de ideais políticos de:

Massificação da educação superior e o atendimento às diversas necessidades de mercado, a estrutura curricular passa a ser identificada como um dos meios pelo qual o Estado teria condições de avançar para que a produção de conhecimentos e a formação profissional fossem verdadeiramente capazes de contribuir com a lógica produtivista em ascensão (ANES, 2013, p. 78).

A lógica produtivista aqui referida se materializa em percentuais nas proporções de IES privadas, comparadas às públicas, já que há um crescimento do Ensino Superior brasileiro a partir da década de 1990. Esse crescimento se estabelece de forma desigual entre o setor público e privado: em 1991, existiam 1,5 milhões de estudantes matriculados/as no ensino superior no Brasil, já em 2015, existiam 8 milhões de estudantes matriculados/as nesse nível de ensino. Das matrículas registradas em 1991, apenas 38,7% eram oriundas do setor público, de modo que 61,3% eram do setor privado. No ano de 2015, o mesmo cálculo indica uma proporção ainda mais desigual de matrículas: 24,3% no setor público e 75,7% no setor privado (BARBOSA, 2019).

Após a Resolução de 1987, as IES se organizaram para oferecer uma formação qualificada, mas mantiveram sua estrutura ampliada sem, de fato, ofertar cursos de Licenciatura e Bacharelado. Só alguns anos depois, com a pressão dos interesses do mercado, novas discussões se iniciaram, demandando alterações nas propostas sobre formação profissional.

O Ministério da Educação (MEC), com base nos Pareceres do CNE 009/2001 e 27/2001, promulgou a Resolução 01 de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores/as da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena, indicando as características dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002). Sendo que, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução nº 2/2002, em 19 de fevereiro de 2002, a qual institui que os cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/as da educação básica tivessem a carga horária mínima de 2.800 horas, distribuídas em, no mínimo, três anos letivos, composta por: práticas de ensino; estágios supervisionados; atividades acadêmico-científico-culturais; aulas propriamente ditas (BRASIL, 2002).

Dois anos depois das Resoluções nº 01/02 e 02/02, a partir do Parecer CNE/CES 58/2004 de 18 de fevereiro de 2004, a Resolução nº 07 de 31 de março de 2004 foi publicada. Nessa resolução são instituídas as DCN para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, com características e finalidades dos cursos conhecidos como Bacharelado em Educação Física (BRASIL, 2004).

Segundo Alves e Figueiredo (2014), o ano de 2004 impactou a formação em Educação Física, porque instituiu a terminalidade própria para formação em Licenciatura e em Bacharelado. Com a Resolução CNE/CES nº 07/2004, houve um direcionamento para que ocorressem modificações nos currículos dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2004).

No entanto, a divisão de cursos distintos para Licenciatura e Bacharelado é criticada por Anes (2013). O estudioso afirma que a divisão dos cursos não impactou em uma organização curricular e pedagógica distinta, apenas promoveu a fragmentação da Educação Física em dois cursos. Além disso, defende que essa divisão serviu para atender aos interesses do mercado e das instituições privadas, que ampliaram sua oferta de cursos em Bacharelado.

Com relação à divisão dos cursos na formação inicial, a crítica de Taffarel (2012) tem como base a convicção de que esses mecanismos fragilizam o/a trabalhador/a, por ser uma tendência que colabora por desregulamentar o trabalho, delimita os campos de atuação e tende a esvaziar as bases filosóficas e teóricas que sustentam a área como um todo. Posteriormente, a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) delibera novas regras para o estágio na formação profissional. Com essa Lei, o

estágio supervisionado deve ser orientado por um/a docente da IES e supervisionado por um/a professor/a da escola, desde o seu planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Essa mesma Lei concede a cada uma das IES selar o Termo de Compromisso com o/a educando/a e o meio escolar, indicar o/a professor/a orientador/a que será responsável por acompanhar as ações, bem como determinar a realização e a apresentação das atividades desenvolvidas por meio de relatórios. Para a parte concedente compete ofertar as instalações adequadas para que o/a estagiário/a execute as atividades pedagógicas. No que se refere ao amparo legal das questões referentes ao estágio, a Lei é considerada um avanço, já que normatiza e esclarece as atribuições das IES, das concedentes e do/a estagiário/a (BRASIL, 2008).

As regras estabelecidas para os estágios na Lei nº 11.788 são importantes, pois caracterizam o ECS como período formativo e, ao indicarem a necessidade de supervisão por parte do/a professor/a da escola e do/a professor/a da IES, propiciam maior segurança aos/às estagiários/as. A partir dessa Lei fica evidente que não compete aos/as mesmos/as ocuparem sozinhos/as a posição de regentes das turmas, trata-se de um momento de experienciar a docência sob o olhar e o suporte de alguém responsável pelas turmas, capaz de subsidiar e intervir em momentos de necessidade.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) atualiza e amplia as DCN para a formação inicial em nível superior e formação continuada, aborda normativas gerais para o processo de formação de professores/as, não se tratando exclusivamente da Educação Física. Dentre as alterações ocorridas a partir dessa Resolução, destacamos a carga horária dos cursos de Licenciatura, que passaram de 2.800 horas (instituídas na Resolução CNE/CP nº 02/2002) para 3.200 horas, assim como o tempo de formação, que passa a ser igual ou superior a quatro anos de curso (BRASIL, 2015).

No que se refere aos estágios, o parágrafo 6º do Artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 indica que eles constituem “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12). Na Resolução não consta nada que indique o dever de o ECS ser realizado apenas a partir do início da segunda metade do

curso, possibilitando interpretar que ele pode ocorrer em qualquer período do curso. Em relação à carga horária do ECS, não identificamos alterações em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2002, que estipulava 400 horas na área de formação e atuação na educação básica. A Prática como Componente Curricular (PCC) também mantém a carga horária de 400 horas.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 se mostrou rica ao dar ênfase à formação continuada e sua relação com a formação inicial. Ela também sugere a possibilidade de realização dos ECS em qualquer etapa do curso, sendo uma oportunidade de aproximar cada vez mais a universidade e o espaço escolar, desde que os currículos propusessem uma formação que dialogasse entre o ensino e a prática. Desse modo, não seria necessária uma base conceitual teórica que antecederesse as ações práticas, mas sim uma formação contextualizada, em que os conceitos da teoria fossem sendo aprendidos ao mesmo tempo em que se aprendesse a ensiná-los nas ações de estágios. O diálogo entre teoria e prática pode agregar à formação, já que a “reflexão sobre a práxis docente é um significativo componente do campo epistemológico da Didática e requer estudos e reflexões teóricas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 7).

Além das Leis, Diretrizes e Resoluções citadas, apontamos a Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b) como outra impactante normativa para a formação inicial de professores/as, porque reestrutura o curso de Educação Física. Entre as modificações propostas, é possível observar a que trata da forma de ingresso. Desde 2004, a forma de ingresso nas IES brasileiras esteve fragmentada em Licenciatura e Bacharelado, passando, a partir dessa Resolução, a ser um ingresso único.

Cabe destacar que essa Resolução tramitou e foi votada em um momento de instabilidade política, onde o MEC passava por mudança de dirigente no CNE, e havia uma discussão sobre os prejuízos da fragmentação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado, sendo debatida a importância da unificação da formação. Porém, em meio ao golpe de Estado que retirou os poderes da presidenta Dilma Rousseff, a CNE/CP 06/2018 foi votada e entrou em vigor, acabando por “tirar a responsabilidade do Estado em garantir uma formação única e transferir para o estudante a escolha precoce de qual formação seguir, na medida em que é de responsabilidade individual a formação na dita ‘Etapa Específica’” (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2019, p. 5).

A Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b) garante a manutenção da fragmentação do curso de Educação Física, porém de forma renovada, uma vez que o ingresso único entra em vigor e, *a posteriori*, os/as acadêmicos/as devem direcionar-se a uma segunda etapa, ao optarem pela formação em Licenciatura ou Bacharelado. A carga horária do curso é de 3.200 horas tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura. Ela fica distribuída em duas etapas: a primeira é comum a todos/as, conta com 1600 horas e um núcleo de estudos de formação geral, de identificação da área de Educação Física para ambas as formações. Já a segunda etapa é específica, são 1600 horas, nas quais os/as graduandos/as terão acesso a conhecimentos específicos dos cursos de Bacharelado ou de Licenciatura.

A partir da Resolução CNE/CP 06/2018 (BRASIL, 2018b), fica definido que, no começo do quarto semestre, a IES deverá realizar uma consulta a todos/as os/as graduandos/as a respeito da escolha da formação que pretendem seguir. Diante da resolução, as IES passam pelas incertezas e pelos desafios de se estabelecerem, adequando e buscando potencializar seus currículos para uma formação inicial qualificada, já que “qualquer decisão curricular está vinculada a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular converge com determinados ideais e diverge de outros” (NEIRA, 2017, p. 195).

Para se entender o processo de adequação curricular realizado até então e as próprias características da formação inicial em Educação Física no cenário brasileiro e também gaúcho, o tópico a seguir apresenta os principais aspectos dos currículos, pontos positivos e negativos e algumas percepções de egressos/as que viveram esses períodos de transições.

2.2 Formação inicial do/a professor/a de Educação Física

Para Neira (2017), a formação inicial dos/as professores/as de Educação Física ainda é um tema incipiente, especialmente no que condiz à estrutura dos currículos e à própria discussão a esse respeito durante a formação.

O levantamento da produção nesse campo permitiu descobrir uma incidência maior de investigações abrangendo disciplinas acadêmicas pontuais ou experimentos pedagógicos bastante restritos. Investigações mais amplas sobre o que acontece no interior dos currículos, além de necessárias, preencherão importantes lacunas (NEIRA, 2017, p. 193).

Segundo o autor, a construção de um currículo requer forças para uma constante construção de informações, “a partir das vivências profissionais, de estágio e de extensão, bem como de novas investigações que se fizerem em cada uma das áreas que compõem o currículo” (NEIRA, 2017, p. 195).

A constituição dos currículos das IES é estruturada de acordo com os marcos regulatórios que regem a formação de professores/as desde seus primórdios. De forma cronológica, histórica e política, o currículo da Educação Física assumiu tendências de uma sociedade em disputa, com tensionamentos entre o setor público e o privado, em uma constante tentativa de redução do setor público, para dar margem ao crescimento do setor privado e atender o capital de negócio, que também pode ser a educação.

Os currículos dos cursos de Educação Física perpassaram as ciências biológicas, nas décadas de 1930 a 1960, com atenção voltada ao viés militar e higienista. Posteriormente, na década de 1970, esses currículos foram caracterizados pela influência do esporte, imbricados em uma racionalidade técnica, da correta execução dos gestos motores. Essa postura foi superada, na década de 1980, quando se assumem novas propostas de formação, em que os aspectos sociais, com base nos conhecimentos de áreas como pedagogia, antropologia e filosofia, passam a ser considerados ao se pensar a formação de professores/as (LUNA; ROCHA, 2020, p. 5).

Para tal, se faz de extrema relevância olhar para a formação inicial, revisitar as concepções de currículo, desde as “teorias não críticas da Educação Física, mais conhecida como teoria tradicional. Representada pelas concepções desenvolvimentistas e psicomotoras, somando-se às voltadas para a aptidão física e saúde” (MACÊDO; RAMOS; PURIFICAÇÃO; NEIRA, 2018, p. 284). Pensadas com base nas concepções psicobiológicas e biológicas, onde eram privilegiados objetivos e competências para a aprendizagem e o desenvolvimento motor e/ou das funções psicomotoras, tinham “[...] ênfase na formação esportista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva de o saber fazer para ensinar” (DARIDO, 1995, p. 1).

Na década de 1980 houve uma movimentação quando algumas IES adotaram propostas curriculares que valorizavam o conhecimento científico como base em todas as etapas da formação. Nesse período, as atenções voltaram-se à teoria, instalando-se o modelo de racionalidade técnica, quando toda e qualquer

prática viria após o aprendizado das bases teóricas. Esse equívoco ainda persiste em algumas IES, pois há dificuldade de se compreender que a artificialidade das situações estudadas, somada as situações apenas laboratoriais e com tarefas fragmentadas, pautadas em uma fundamentação generalizadora, que desconsidera o contexto escolar, é inconsistente para auxiliar a prática do/a professor/a (DARIDO, 1995).

O modo em que as IES constituíam e constituem seus currículos e as tendências adotadas foram impactando na formação inicial. Assim como aqueles currículos elaborados a partir das tendências críticas de currículo que, a partir do movimento renovador da Educação Física, investiram na formação de um sujeito crítico e emancipado, que caminhava em direção à transformação social. E, posteriormente, a concepção de currículo pós-crítico que ressignificasse, aprofundasse e ampliasse os significados da área, que buscava se inspirar na valorização das práticas culturais da comunidade, refletindo-as e questionando-as (MACÊDO; RAMOS; PURIFICAÇÃO; NEIRA, 2018).

Nas décadas de 1990 e de 2000, os entraves e as tendências da organização curricular das IES circundaram a LDBEN e a Resolução 07/2004, que instituíram as DCN para os cursos de Educação Física, alvo de críticas e movimentos contrários até a atualidade:

A reivindicação é histórica do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF), da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), do Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), de intelectuais e grupos de pesquisa, por uma formação ampliada ou generalista. Esse movimento caracterizou-se em todo país como uma espécie de resistência à fragmentação da formação (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019, p. 246).

No estudo de Kreuger e Ramos (2021), os achados revelaram a importância da pesquisa nos currículos das IES e a necessidade de construções curriculares coletivas. No cenário investigado, a constatação foi de que “as mudanças nas legislações e discussões relacionadas ao currículo da Educação Física não são suficientes para determinar a mudança na prática da formação docente” (KREUGER; RAMOS, 2021, p. 13). O que nos leva a entender que, para além das DCN, precisa haver uma alteração na concepção dos/as docentes que estão nas IES e são responsáveis pela formação inicial de professores/as.

Kreuger e Ramos (2021) revelam que foi possível identificar, nos 18 artigos

averiguados no estudo realizado por elas, a valorização da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores/as, detalhando, ainda, que as mesmas estiveram entrelaçadas a diversos fatores, tais como:

a) A prática docente como um importante espaço formativo que permite articular a formação e a constituição da docência; b) a articulação entre universidade e escola na formação inicial, constituindo um “entrelugar” ou um “terceiro espaço” que permita a construção de saberes docentes ancorados em teóricos e práticos; c) o papel ativo e o protagonismo dos professores na construção dos currículos, de modo que o currículo não é concebido como algo “abstrato” e externo à prática, mas algo que emerge dela. (KREUGER; RAMOS, 2021, p. 19).

Os achados descritos acima são indícios de que existem pontos-chave para serem revistos e melhorados na constituição da formação inicial em Educação Física, quando as estruturas curriculares são o tema, com necessidade de ser dialogadas, levando em consideração a sua epistemologia e os contextos práticos da área. Precisamos romper com a desvalorização do conhecimento elaborado pelos/as professores/as a partir de seu exercício profissional e, com isso, como bem aponta Mizukami (2013), estruturar um modelo de desenvolvimento profissional de docentes centrado na escola, aprimorando a formação dos cursos de Licenciatura das IES.

Na atualidade, Santos, Neves, Pereira e Cardoso (2020) tecem uma crítica ao currículo formal, quando a Educação Física deixa de aliar as boas práticas ao currículo. As boas práticas são identificadas na literatura como possibilidades de desenvolvimento de competências para vida, as chamadas *life skills*. Esse fato compactua com a manutenção de alargamentos entre as investigações mais recentes e a prática na formação de professores/as nas IES e, conseqüentemente, no ensino da Educação Física na esfera escolar, no que compete a uma formação integral. Segundo os autores, o “currículo formal pode ser estrategicamente usado para tornar explícitos objetivos, aprendizagens e meios que podem fundamentar-se na investigação existente na área do desenvolvimento positivo e das *life skills*” (SANTOS; NEVES; PEREIRA; CARDOSO, 2020, p. 140).

Em se tratando de marcos legais, a última mudança em curso se refere à Resolução nº 06/2018 (BRASIL, 2018b), em que os currículos necessitam adequar suas formatações para a principal modificação que trata do ingresso único ao curso de Educação Física (MICHELON; NOGUEIRA; HERRMANN; BARROCO;

FERREIRA; TAVARES; GUTTIER, 2019).

Outro fator importante para a concepção dos currículos que está em processo de adequação é a Resolução do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão n° 42, aprovada em 2018, a partir da qual a extensão universitária passa a ter carga horária nos currículos da graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2018). Esse fato está movimentando o pensar sobre o currículo das IES e fomentando formas de ofertar, aos/as estudantes, o estar envolvidos/as em ações de extensão que possam ser contabilizadas como carga horária na formação, não apenas como horas complementares (MICHELON; NOGUEIRA; HERRMANN; BARROCO; FERREIRA; TAVARES; GUTTIER, 2019).

Acreditamos que o processo de curricularização da extensão venha a colaborar com a formação inicial ao possibilitar ações estruturadas dentro do currículo, para que todos/as possam experienciar e, assim, minimizar um pouco das críticas realizadas pelos/as egressos/as do curso de Licenciatura. Com relação aos/às egressos/as dos cursos de Licenciatura em Educação Física, destacamos os estudos de Martins e Figueiredo (2015), Salles, Farias e Nascimento (2015), Lora, Souza e Prietto (2017), Pereira, Pereira e Farias (2017) e Kreuger e Ramos (2021). Esses estudos apresentam indicadores em relação às contribuições da formação inicial para a prática profissional, para a situação profissional que se encontravam e para as barreiras percebidas pelos/as egressos/as no momento de inserção profissional.

Martins e Figueiredo (2015) destacam que os/as egressos/as pesquisados/as manifestaram que a formação inicial influenciou na escolha do campo de atuação profissional, fazendo com que optassem pela educação básica, por considerarem mais estável financeiramente.

Com relação à situação profissional, Salles, Farias e Nascimento (2015) identificaram que 91% dos/as bacharéis e 83% dos/as licenciados/as estavam inseridos/as no mercado de trabalho. Além disso, verificou que 10% dos/as pesquisados/as afirmaram não estar trabalhando com atividades relacionadas à Educação Física.

No mesmo estudo, são apontadas as principais barreiras percebidas pelos/as egressos/as no momento de inserção profissional, sendo no Bacharelado a baixa remuneração, falta de experiência, excesso de estagiários e/ou profissionais sem habilitação na área, falta de conhecimentos específicos e saturação do mercado de trabalho. Já na Licenciatura a falta de experiência, baixa remuneração, desvalorização, deficiências como descreve o quadro disponível na figura a seguir:

Bacharelado	Licenciatura
<ul style="list-style-type: none"> • Baixa remuneração • Falta de experiência • Excesso de estagiários e/ou profissionais sem habilitação na área • Falta de conhecimentos específicos • Saturação do mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de experiência • Baixa remuneração • Desvalorização • Deficiências curriculares • Falta de concursos para professores efetivos

Figura 2 – Quadro das principais barreiras percebidas pelos/as egressos/as no momento da inserção profissional

Fonte: SALLES; FARIAS; NASCIMENTO, 2015, p. 478.

No que diz respeito a retornar ao curso, para cursar a complementação da formação, o estudo de Lora, Souza e Prietto (2017) indica a sensação de descontentamento por parte dos/as investigados/as, tal como pode ser visto no trecho a seguir.

Descontentamento da maioria dos egressos, pois estes retornaram para complementar sua formação inicial e obter a certificação para atuar no mercado de trabalho, porém, quando recomeçam as atividades acadêmicas, estas, na maioria das vezes, não correspondem às suas expectativas. A ampliação do tempo de permanência no Curso parece não ser bem aproveitada devido ao fato de alguns conteúdos não serem aprofundados e estarem desassociados da realidade (LORA; SOUZA; PRIETTO, 2017, p. 470).

O estudo em questão demonstra que, na ótica dos/as egressos/as, o retorno às instituições para a obtenção da segunda formação revela a incapacidade das IES em oferecer uma formação qualificada, com disciplinas obrigatórias contextualizadas e com aprofundamento teórico. É apontado, ainda, o incômodo com o currículo cursado, por conta da ausência de discussões em âmbito acadêmico, chegando a ser vislumbrada uma reestruturação para a formação dos/as professores/as de Educação Física e de uma formação curricular unificada. “Os egressos, que na sua maioria já tiveram uma experiência profissional ou já atuaram como estagiários,

expressam que, em algumas disciplinas, esperavam maior aprofundamento e criticidade” (LORA; SOUZA; PRIETTO, 2017, p. 470).

Diferente da percepção que se tem em relação às práticas que permeiam a comunidade, consideradas momentos de maior importância na formação, onde a teoria e a prática são relacionadas, a denúncia dos/as egressos/as é sobre a dificuldade de acesso a tais oportunidades na formação inicial, pois, em geral, elas ocorrem em horário extraclasse, não sendo acessíveis a todos/as.

Após a conclusão da formação inicial e ingresso na carreira profissional, os professores depararam-se com incertezas, inseguranças e conflitos da teoria estudada com a realidade escolar, o que lhes permite reflexão sobre estes sentimentos, que anteriormente se manifestavam como natural, visto que no decorrer das disciplinas, as atividades não expressavam a realidade (PEREIRA; PEREIRA; FARIAS, 2017, p. 16).

Ao investigar professores/as iniciantes, assim considerados/as por terem até três anos de docência, Stolarski, Silva Júnior, Ahlert e Sampaio (2019) identificaram que os/as profissionais se sentem motivados/as para a atuação profissional, embora salientem ter havido um choque com a realidade, mostrando o quão desafiadoras são as demandas dessa profissão. Esse estudo também indica a relevância de se pensar a formação dos/as professores/as, adequando suas propostas de ensino de modo convergente ao contexto educacional, o que pode vir a “otimizar a formação inicial, na perspectiva de desenvolvimento profissional em sentido continuado” (STOLARSKI; SILVA JÚNIOR; AHLERT; SAMPAIO, 2019, p. 104), porque os alargamentos trabalhosos do contexto escolar desafiam a formação inicial à existência de vivência com a escola e às necessidades contextuais que essa vivência necessita.

Para Krug, Krug, Krug, Telles e Flores (2017), o início da carreira foi atribuído, pelos/as participantes de seu estudo, como um período de marcas positivas e negativas, sendo que os/as entrevistados/as indicaram uma percepção negativa em maior proporção. Dentre os indicativos positivos, encontram-se: a boa relação com os/as alunos/as; a aprendizagem dos/as alunos/as; o reconhecimento do seu trabalho profissional; e o seu convívio na escola. Foram indicados os seguintes pontos negativos: a indisciplina dos/as alunos/as; as condições de trabalho difíceis e/ou precárias da Educação Física na escola; a insegurança do/a professor/a no exercício da docência; a formação deficiente do/a próprio/a professor/a; e a falta de

interesse dos/as alunos/as pelas atividades propostas. Como fechamento, os/as autores/as atribuem a superioridade de marcas negativas atribuídas à fase de início de carreira ao distanciamento entre o ideal e o real e ao choque com a realidade escolar.

Ao tratarem da identidade docente de professores/as de Educação Física no início da carreira, Medeiros, Borowski, Krug e Conceição (2014, p. 37) apontam um “contraponto entre o real e o ideal” e, complementam, dizendo que “os participantes deste estudo nos mostraram que sua formação inicial está distanciada da realidade que encontram nas escolas”. Os/as autores/as ainda sugerem que os ECS “não estão sendo suficientes para possibilitar a compreensão sobre a complexidade da realidade educacional” (MEDEIROS; BOROWSKI; KRUG; CONCEIÇÃO, 2014, p. 39).

Os estudos supracitados revelam uma percepção de despreparo quanto à atuação profissional dos/as professores/as iniciantes, o que nos leva a pensar que, no decorrer desses dez anos de aplicabilidade, que as 400 horas de ECS – estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) e discutidas por Montiel e Pereira (2011, p. 10) como “positivas, apesar de constituírem um processo mais complexo e trabalhoso, que envolve maior participação do professor orientador de estágio” não estão dando conta das demandas da formação inicial, no que compete ao processo de superação do choque de realidade.

Bisconsini, Pizani e Oliveira (2020) apresentam como limitações, para aproximar a universidade e a escola, a incipiente condição dos/as professores/as das IES de acompanharem os/as estagiários/as, devido ao número e à demanda de horários compatíveis para supervisão da prática pedagógica. Dentre as ações do ensino para a formação de professores/as, o ECS é considerado um importante momento de formação. O estudo de Bisconsini e Oliveira (2019) dialoga a respeito de explorar de maneira mais assertiva a realização das PCC e dos ECS, ambos com carga horária de 400 horas, previstos na legislação, sendo elucidado pelos/as participantes do estudo:

Que seriam importantes outras oportunidades de observação e vivência nas instâncias escolares, desde o início do curso. A Prática como Componente Curricular pode proporcionar essa experiência e contribuir para descortinar detalhes da profissão que incluem os processos de ensino e aprendizagem, questões administrativas, relações com a comunidade escolar, além dos aspectos econômicos e políticas que envolvem a

Educação Básica. São particularidades que somente serão reconhecidas pelos futuros professores ao participarem deste mesmo contexto, ouvindo aqueles que vivem essa rotina e observando sua postura profissional (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Os achados referentes à PCC e aos ECS indicam que as demandas do ensino ainda possuem lacunas no que compete à qualificação da formação inicial nas questões da prática profissional. A PCC poderia promover propostas mais articuladas com as escolas públicas, estando previstas e estruturadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, promovendo, assim, uma rotina profissional com maior articulação entre universidade e escola, do início ao término de curso (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019).

É possível pensar e entender o ensino atrelado ao gesto pedagógico do trabalho do ser professor/a, porém, ano após ano, o ensino vem ganhando um espaço de menor prestígio nas IES. Dessa forma, espaços como as PCC e os ECS, momento de consolidação do exercício da profissão, vêm enfrentando problemas referentes aos seus objetivos e consolidação na formação inicial de professores/as (NÓVOA, 2019). A realização dos ECS, momento de tanta importância para o aperfeiçoamento docente, tem se revelado um espaço de dificuldades entre as IES e as escolas. As principais dificuldades observadas são: as barreiras burocráticas requeridas pelas Secretarias Municipais de Educação, a resistência dos/as professores/as da educação básica em receberem novos/as estagiários/as, a insuficiente supervisão dos/as docentes ao longo das práticas do ECS, talvez um dos principais motivos da insegurança das escolas ao receberem os/as estagiários/as (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020).

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão. Em geral, os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios (GATTI, 2014, p. 40).

Devido a isso, ocorre a redução de possibilidades de articulação entre a

universidade e a escola e a descaracterização do processo formativo, por atribuir a esse período um momento solitário, com pouco tempo para discussão, colaborando para uma redução de diálogos sobre práxis.

Através deste tópico, discorreremos sobre a formação inicial e sobre os desafios da profissão, perpassando pelo choque com a realidade, ao ingressar no ambiente escolar, nas lacunas a serem preenchidas no percurso de formação, como a estruturação de espaços de diálogo entre as partes envolvidas nos ECS, assim como as nuances dos currículos que compõem a área da Educação Física ao longo dos anos e impactam nas ações pedagógicas da profissão e, por isso, merecem ser fortemente analisadas e ressignificadas durante a formação inicial. Precisamos superar os desafios que circundam a Educação Física há décadas. Darido (1995, p. 127) já apontava:

Na Educação Física, as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, pelo contrário que se estimule a prática desde a formação inicial. Mas é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto de um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação (DARIDO, 1995, p. 127).

Com isso, nos mobilizamos a pensar nos motivos que levam a tanta dificuldade em articular a teoria com a prática de modo entrelaçado e dialogado na formação inicial nas IES. No tópico a seguir, percorreremos as possibilidades de espaços de formação existentes, materializados em programas e propostas institucionalizadas, assim como refletiremos sobre a consolidação e a ampliação desses espaços formativos no ambiente profissional, no caso de cursos de Licenciatura, o contexto escolar.

2.3 Caminhos a serem trilhados na formação inicial

Os caminhos disponíveis para serem trilhados ao longo da graduação envolvem uma sequência de fatores, tais como: o PPP da IES, as perspectivas e motivações do corpo docente para oferta de ações que promovam intervenções pedagógicas entre a universidade e a escola, tendo em vista que:

Percorrer caminhos que integram os licenciandos ao seu futuro espaço

interventivo envolve esforços múltiplos e integrados, que somente se consolidarão com o reconhecimento desse vínculo universidade-escola pelos docentes do curso e com a materialização das propostas no currículo, bem como nas práticas do curso (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020, p. 741).

O ensino, a pesquisa e a extensão, considerados os pilares da formação inicial, são percursos assegurados na legislação brasileira e, inclusive, amparados pelo princípio da indissociabilidade. Esse princípio indica que as dimensões necessitam ser ofertadas de forma equilibrada nas IES, ou seja, precisam ser oferecidas nas mais variadas formas, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010; ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

A trajetória acadêmica pode ocorrer, então, por caminhos de atividades obrigatórias, isto é, que fazem parte do currículo formal de cada IES e que necessariamente precisam ser realizadas para obtenção do título de formado/a, ou atividades não obrigatórias, também denominadas de atividades complementares (FIOR; MERCURI, 2009). As ações não obrigatórias têm apoio da estrutura das IES, mas podem ser desenvolvidas paralelas a ela, em parceria com outras instituições. É importante destacar que as atividades complementares podem ser contabilizadas com horas em atividades não obrigatórias e agregadas à carga horária final do/a formando/a. Fior e Mercuri (2009, p. 196) destacam que a participação nas atividades complementares em projetos de ensino, pesquisa ou extensão despertam para uma “maior satisfação com o curso, aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos”.

Na universidade, o ensino tem as seguintes características:

b) Propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (PIMENTA;

ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 270).

Para Santos, Manfroi, Bertuol e Marinho (2015), os projetos de ensino podem ser ferramentas que ampliam as ações pedagógicas por meio de intervenções, promovendo aquisições de saberes entre os/as participantes, inclusive sendo de grande necessidade para tematizar e discutir assuntos pouco explorados nos currículos, tais como questões sociais e ambientais. No estudo em questão, os/as entrevistados/as indicaram a possibilidade de socialização como fator recorrente à participação no projeto de ensino.

A socialização acadêmica na formação inicial deve ser enfatizada nas disciplinas e nos projetos que compõem o currículo. As relações estabelecidas durante esse período favorecem o encorajamento para assumir os desafios da profissão, a construção da identidade profissional e a aquisição de conhecimentos no desenvolvimento da carreira, que se estruturam como um conjunto de fatores relevantes na socialização profissional (SANTOS; MANFROL; BERTUOL; MARINHO, 2015, p. 91).

Assim, os projetos de ensino se mostram como uma oportunidade para investir na qualificação da formação inicial, sendo importante vivenciar experiências como monitorias, quando o acadêmico/a auxilia o/a professor/a em disciplinas que já cursou, quando exercitam a docência de forma orientada. Grupos de estudo que discutem a prática pedagógica e o constituir-se professor/a também são ambientes importantes para o desenvolvimento profissional.

O trecho a seguir foi retirado de uma pesquisa realizada com professores/as. Essa pesquisa buscava conhecer e analisar os elementos que evidenciavam, na ótica desses/as professores/as, o quanto a participação em grupos de estudo foi/está sendo importante para a realização e sustentação de práticas inovadoras.

No caso específico dos professores sujeitos desta pesquisa, a busca e a materialização de uma prática inovadora guardam vínculos estreitos com a participação em grupos de estudos. Todos os professores investigados nesta pesquisa fizeram parte, e alguns ainda fazem, de grupos de estudos sobre a área de atuação. Está claro que, para eles, um grupo de estudos, focado para as dificuldades pedagógicas do dia a dia, onde se relata e se ouve experiências, onde se discute e se busca, em conjunto, outras possibilidades para a prática pedagógica, se constitui numa excelente ferramenta de apoio e até de motivação para a mudança pedagógica (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 129).

Outra possibilidade de caminho na formação inicial são as experiências com a pesquisa. A pesquisa pode ser entendida como o conhecimento sobre os casos e

seres humanos, instigando um contínuo aperfeiçoamento das condições de vida, que, aliás, se bem compreendida e articulada com os demais elementos da universidade, torna-se a chave nos processos de ensino e de aprendizagem. A consciência sobre a relevância da pesquisa e a possibilidade de iniciação à pesquisa são fatores primordiais para a formação dos/as acadêmico/as tão logo ingressam na universidade, evidenciando que a oferta dessas possibilidades se torna essencial (ZUBEN, 1995).

Para Soares Júnior e Borges (2012, p. 170), na universidade, a pesquisa “ocupa um importante lugar na Formação Inicial de professores, pois possibilita a integração entre o estudante universitário, a Formação Inicial e a realidade escolar”. A oferta de pesquisa científica na universidade, segundo Assis e Bonifácio (2011), pode ocorrer de diferentes formas, as quais são essenciais à formação inicial, necessitando que a pesquisa seja compreendida como um processo social pertinente aos/às professores/as e aos/às estudantes, de modo que é improvável haver universidade sem pesquisa, porque pesquisar é produzir conhecimento, estar apto à mudança, à transformação e a um recomeçar constante.

Ao aproximarem-se de iniciativas como grupos de pesquisa e ao desenvolverem seus projetos de pesquisa, os/as acadêmicos/as em formação passam a se familiarizar com os mecanismos de busca, conhecem técnicas de investigação, ampliam seus repertórios conceituais sobre os mais variados assuntos. Também percebem que podem ser pesquisadores/as de suas práticas, participando de investigações que ampliam a produção científica da área e colaboram com a disseminação do conhecimento, assim a “a realização da pesquisa pelos discentes na formação inicial é fundamental para o desenvolvimento de atitudes investigativas e proativas, pois possibilita a intervenção crítica nas realidades acadêmica e profissional” (SALLES; NASCIMENTO; ROCHA; SOUZA, 2015, p. 1091).

A pesquisa ocupa um lugar de relevância na formação inicial, porém existem críticas, no sentido de que ela não pode se sobressair, causando um desequilíbrio de ações comparadas ao ensino e à extensão. Em outras palavras, ainda que a pesquisa seja importante para a área e potencialize os currículos de professores/as e discentes, na formação inicial, ela necessita estar em equilíbrio com as atividades de ensino e de extensão. Sobre a valorização ou centralização da pesquisa na formação, Nóvoa (2019, p. 61) indica que “se não equilibrarmos estas tendências, se não construirmos um ambiente institucional que valorize, igualmente,

as diferentes dimensões universitárias, não conseguiremos investir as energias necessárias à renovação do gesto pedagógico”.

Nóvoa (2019) chama atenção para que se possa sempre pensar o ensino por meio da pesquisa, no sentido de que ele demanda igual intensidade e vigor, ou seja, para que se possa revitalizar a pedagogia, o investimento intelectual se faz necessário, novas formas de ensinar precisam ser estudadas.

Por vezes, entende-se erradamente o princípio fundamental da universidade, a ligação entre o ensino e a investigação. Não se trata, obviamente, de considerar que um professor apenas deve ensinar aquilo que investiga. Trata-se, isso sim, de compreender a importância da fertilização mútua entre o ensino e a investigação (NÓVOA, 2019, p. 62).

Além do ensino e da pesquisa, a extensão universitária é um importante caminho a ser trilhado na formação inicial, e sua oferta nas IES é de extrema importância aos/às futuros/as professores/as. A extensão pode ser considerada como uma peça primordial de experiência acadêmica, no que corresponde às questões sociais, superando a descontextualização na formação inicial, indicada quando as disciplinas de ensino reproduzem métodos e propostas sem levar em consideração o contexto social e a imprevisibilidade do ambiente profissional, no caso das Licenciaturas, a escola (SANTOS, 2020).

A extensão universitária vem se consolidando como “um espaço crescente e diversificado de projetos e atividades que vem a cada dia incluindo um número maior de graduandos como bolsistas e/ou voluntários” (NOZAKI; FERREIRA; HUNGER, 2015, p. 230). Através dos projetos de extensão, “a universidade leva o conhecimento até a comunidade, mas também se retroalimenta na medida em que se abre ao diálogo e passa a considerar as demandas da sociedade na qual se encontra inserida” (MICHELON; NOGUEIRA; HERRMANN; BARROCO; FERREIRA; TAVARES; GUTTIER, 2019, p. 12).

O papel da universidade seria constituir-se em espaço de reflexão acerca das diferentes realidades e, dentro desse processo, refletir-se-ia o papel do Estado e de sua operacionalidade: as políticas públicas. E, em se refletindo conjuntamente (universidade/Estado), o papel extensionista se conjuga com o de contribuir com o conhecimento acadêmico nesta permanente redefinição das inter-relações sociais, repensando e introduzindo ferramentas para o estabelecimento, avaliação e implementação de políticas públicas (SANTOS, 2020, p. 21).

Clates e Günther (2015) identificaram um aumento na oferta de projetos de extensão nos cursos de Educação Física, mas ainda criticam a baixa ocorrência desses projetos de extensão no interior das escolas de educação básica, sendo um desafio a ser superado pelas IES. Ao pesquisar a percepção de egressos/as do curso de Educação Física, Martins, Luiz, Folle, Farias e Marinho (2021) retratam a ausência de projetos de extensão desenvolvidos com os/as acadêmicos/as no contexto escolar, denunciam a impossibilidade de participação deles/as em ações de extensão devido à realidade pessoal vivida por cada um/a deles/as e, como encaminhamento, apontam a inclusão de atividades de extensão desde o início do curso.

O estudo de Pereira, Pereira e Farias (2017) sobre a prática pedagógica foi realizado a partir de pesquisas com os/as egressos/as do curso de Licenciatura e, dentre outras considerações, conclui que as experiências vividas colaboram com a formação pedagógica. Porém, a pesquisa destaca que a prática pedagógica exercida na experiência com seus pares não atende à formação do/a professor/a no “[...] ponto de vista dos egressos; estudantes-professores, sendo uma metodologia constrangedora em sem propósito, uma vez que os estudantes-professores já possuíam um gesto motor avançado” (PEREIRA; PEREIRA; FARIAS, 2017, p. 23).

Os achados de Nozaki, Ferreira e Hunger (2015), ao buscarem as evidências formativas da extensão universitária em Educação Física, indicam a valorização da extensão e sinalizam a importância de articulá-la aos PPP de formação inicial e às práticas pedagógicas.

De acordo com Michelon, Nogueira, Herrmann, Barroco, Ferreira, Tavares e Guttier (2019), os avanços referentes à extensão vêm sendo efetivados à medida que ocorre a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), juntamente com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

O processo de integralizar a extensão das IES ancora-se na premissa de que pelo menos 10% da carga horária curricular seja composta por atividades de extensão, ou seja, pretende curricularizar a extensão e torná-la obrigatória a todos/as, no melhor dos sentidos, haja vista as contribuições que ela proporciona à formação de professores/as. Como possibilidades de curricularização, por exemplo,

a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) adotou a seguinte normativa:

Art. 4º As formas de curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UFPel são: Atividades Curriculares em Extensão e caracterização de carga horária prática de disciplinas como extensão (Ext), que assim se apresentam: I. Atividades Curriculares em Extensão constituem os programas, projetos e ações de extensão devidamente especificadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e cadastradas no sistema Projetos Unificados/Cobalto, nos quais o aluno pode atuar como membro da equipe e agente da atividade. II. A caracterização de carga horária prática de disciplinas como extensão (Ext) deverá ser especificada no PPC, cadastrada no sistema acadêmico, nas disciplinas que efetivamente desenvolverem ações de extensão devidamente cadastradas no sistema Projetos Unificados/Cobalto, aprovadas nas instâncias devidas e deverá ser feita a equivalência da carga horária com o número de créditos (MICHELON; NOGUEIRA; HERRMANN; BARROCO; FERREIRA; TAVARES; GUTTIER, 2019, p. 21).

O processo em curso para integralizar a extensão mostra-se como uma real oportunidade para que os/as acadêmicos/as consigam ampliar suas experiências práticas, trilhando caminhos mais igualitários, porque antes do processo de torná-la integralizada ao currículo, estar na extensão era um privilégio daqueles/as que dispunham de tempo e recursos para exercer tal atividade. A partir do momento em que abre a possibilidade de ser parte de disciplinas, passa a ser pensada no mesmo turno de dedicação, inserida na grade de horários do curso. Ficando um desafio aos:

Gestores, professoras e professores que se responsabilizarão por toda atualização dos seus documentos institucionais, quais sejam: Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Projetos Políticos Institucionais (PPIs), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), Regulamentos dos Cursos de Graduação e Regulamento das Ações de Extensão, para inserir os componentes curriculares da extensão nos currículos e presenciarmos a efetividade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (SILVA, 2019, p. 9).

Acredita-se que muitas IES já realizam a extensão universitária de forma bem estruturada, restando, agora, a sua inserção nos documentos institucionais e a possibilidade de execução aos/às acadêmicos/as. No processo de sistematização da curricularização das IES que ainda não o fizeram, os créditos da extensão, na respectiva carga horária, necessitam ser delineados a partir dos PPC, ou seja, ser pensados “com o Núcleo Docente Estruturante, os assessores da Pró-Reitoria de Ensino e da Pró-Reitoria de Extensão, a partir dos estudos que eles já fizeram, e sistematizar o que visualizaram como creditação da extensão” (SILVA, 2019, p. 11).

O estudioso alerta para que esse processo seja um momento específico de cada IES, as propostas de uma universidade podem até ser semelhantes às propostas de outra, mas não serão iguais, devido ao contexto, às peculiaridades do local e às necessidades do público atendido. Também é preciso respeitar o indicativo de elaboração da ação de extensão prioritariamente para áreas de grande pertinência social, ficando a cargo das IES essa visão potencializadora de suas ações em demandas que estejam aspirando por elas.

Nós precisamos estar na sociedade, identificando quais são as áreas que, naquele momento em que nós estamos atuando, necessitam de uma atuação mais efetiva. Nesse sentido, enquanto professores e estudantes envolvidos com o diagnóstico das demandas sociais podem elaborar os projetos ou programas prioritários para serem executados com a comunidade (SILVA, 2019, p. 11).

O processo em curso de curricularização pode fundamentar pressupostos que constituam a formação inicial como verdadeiro espaço formativo, vindo a colaborar com o processo de formação e também no que representa encontrar na:

[...] Universidade um programa que garanta a assimilação do conhecimento, sendo: por meio do ensino ministrado nas aulas; pela participação em projetos de extensão, que o deixem em contato direto com a comunidade; ou através da pesquisa científica, que proporciona o embasamento teórico da sua área de atuação (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 41).

Ao olharmos a estrutura da universidade e a formação inicial de professores/as nos cursos de licenciaturas, emerge um sentimento de possibilidades, através do qual a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja garantida e a formação dos/as Licenciandos/as no futuro ambiente de atuação profissional, isto é, a escola, seja ampliada.

Nóvoa (2017) indica que a matriz da formação docente necessita ser uma formação para a profissão. Dessa forma, se os/as discentes se tornarem docentes cientes de suas especificidades e atribuições, com uma identidade construída no cerne da escola, esse percurso garantirá um menor choque com a realidade quando ingressarem na escola, depois de formados/as. Gabriel e Senna (2020) defendem que é de extrema necessidade que as IES dialoguem e institucionalizem as suas ações de formação inicial no ambiente escolar, garantindo a mesma oportunidade formativa a todos/as os/as futuros/as egressos/as.

Com intensa participação do professor Nóvoa, a Universidade Federal do Rio

de Janeiro (UFRJ) vem, desde 2018, operacionalizando cada vez mais o entendimento da responsabilidade da universidade pública enquanto local de formação qualificada de professores/as, assim como de resistência às políticas de privatizações. Para tal, a UFRJ vem desenvolvendo a reestruturação da formação de professores/as, ressignificada a partir de:

Uma política institucional de formação inicial e continuada dos professores da educação básica no estado do Rio de Janeiro, envolvendo uma malha de instituições públicas do ensino superior e da educação básica, nomeada de Complexo de Formação de professores (CFP) (GABRIEL; SENNA, 2020, p. 135).

O Complexo de Formação de Professores (CFP) valoriza a cultura escolar como espaço indispensável para a formação de professores/as, acredita que o *lócus*, ou seja, o lugar de formar-se professor/a é fortalecido quando se faz articulações estruturadas entre os espaços acadêmicos e a escola. Em seu regimento interno, o CFP também explicita como podem ocorrer os entrecruzamentos na formação inicial e continuada, com a operacionalização de lugares comuns entre a universidade e a escola, tal como proposto por Nóvoa (2017), e de terceiro espaço de formação, conforme orientado por Zeichner (2010).

O CFP opera igualmente com a dimensão instituinte que o significante Institucionalidade carrega. Com efeito, o CFP não se limita a entrar na normatividade institucional vigente. Como indicam os vestígios encontrados nos documentos analisados, essa política se propõe a enfrentar o desafio da construção de um novo arranjo institucional, isto é, de uma refundação institucional (GABRIEL; SENNA, 2020, p. 135).

O CFP caminha no sentido de garantir oportunidades estruturadas de trocas com o espaço escolar aos/às licenciandos/as. Isso muitas vezes não se mostra possível nas ações governamentais que preveem bolsas para os/as participantes, pois restringem e limitam a formação à luz de programas e projetos aos/às selecionados/as, não condizendo com a totalidade dos/as formandos/as a oportunidade de experiência dessa natureza.

Iniciaremos o capítulo a seguir apresentando algumas das iniciativas governamentais para a formação inicial de professores/as e tecendo o ato reflexivo de que esses programas potencializam a formação, portanto, necessitam fazer parte da formação oportunizada a todos/as e não apenas de uma parcela privilegiada que consegue ser selecionada.

2.4 Programas governamentais como caminhos possíveis de qualificação na formação inicial de professores/as

Neste projeto de tese, reportaremos a manifestações dos seguintes programas governamentais: Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Residência Pedagógica (PRP); Ciência sem Fronteiras (CsF).

No sentido de expandir as possibilidades no processo de internacionalização da educação superior, no que concede à graduação e à pós-graduação foi promovido o fomento à inserção internacional, em decorrência do processo de globalização e de formação de profissionais para mercados globais, denominados de mobilidade acadêmica:

Contemporaneamente, o quadro da mobilidade acadêmica para o exterior no Brasil ampliou-se, em razão da criação, em 2011, do Programa Ciência sem Fronteiras, iniciativa de natureza política que situou a mobilidade estudantil no contexto da internacionalização no ensino superior em um patamar mais abrangente (GOMES, 2019, p. 199).

O CsF veio ao encontro dessa demanda, sendo a preferência inicial de oferta de vagas em áreas prioritárias, como as engenharias e as áreas tecnológicas. Editais por meio de modalidades de bolsas ofertadas, como as de graduação “sanduíche”, doutorado “sanduíche”, doutorado pleno, pós-doutorado, estágio “sênior”, ou, ainda, como os treinamentos de especialistas de empresas no exterior e, por último, o mestrado profissional (AVEIRO, 2014). Segundo Saldanha, Oliveira, Aburachid e Denardi (2019, p. 688), “a concessão de bolsas de estudo sanduíche para graduandos pelo CsF visava à interação dos jovens cientistas ainda mais cedo na pesquisa internacional, e retornavam às suas instituições de origem com as práticas aprendidas durante o intercâmbio”.

Sehnen (2019, p. 544) revela que o CsF foi um programa que buscou “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”.

Segundo Gomes (2019), a quantidade de vagas e o financiamento do CsF representou o mais amplo investimento nessa área no país. Em sua pesquisa sobre os impactos da participação no programa para a formação profissional, os/as

participantes elencaram a “perspectiva do crescimento pessoal, ao acentuar a relevância do intercâmbio como um importante degrau para seu desenvolvimento acadêmico e cultural” (GOMES, 2019, p. 204), sendo evidenciado pelo autor que “as fronteiras científicas foram entendidas como transponíveis, tendo em vista vínculos futuros que envolvem possibilidade de especialização e de parcerias em pesquisas internacionais” (GOMES, 2019, p. 213).

Mesmo com os benefícios do programa CsF, o projeto de desmonte da educação iniciado com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff não poupou esforços para redução de investimentos na área, alegando que o custo benefício com o programa era muito alto. Essa atitude sugere a falta de sensibilidade para compreender que, certamente, o CsF representava uma das poucas possibilidades para mobilidade internacional de quem não tem poder aquisitivo para custear intercâmbio. Sem incentivo de programas como esse, o término do programa retrocede os avanços alcançados com a internacionalização da ciência e da tecnologia e amplia, mais uma vez, as fronteiras educacionais (SALDANHA; OLIVEIRA; ABURACHID; DENARDI, 2019).

Outro programa que destacamos é o Programa de Educação Tutorial (PET). Ele encontra-se vigente nas universidades, tendo como objetivo principal o aperfeiçoamento discente por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O ingresso no PET é realizado por meio de seleção interna nas IES, com bolsas aos/às alunos/as participantes e ao/à professor/a tutor/a. O programa apresenta tempo de permanência de, no máximo, seis anos aos/às tutores/as e até o período de conclusão da graduação aos/às bolsistas. No Brasil, existem 842 grupos PET, localizados em 121 IES. Os grupos possuem uma estrutura padrão, sendo formados por 12 bolsistas e coordenados por um/a tutor/a, que é um/a professor/a da IES³.

De acordo com Silva, Bassani e Santos (2017, p. 165), a participação no PET “promove a discussão ética, acadêmica e social dos temas em debate, estabelecendo-se uma relação dialética entre teoria e prática” e impacta positivamente na formação dos/as acadêmicos/as, por estar atrelada a engajamentos futuros na pós-graduação, por exemplo, e estimular a formação de lideranças estudantis. No estudo de Silva, Souza, Leite, Moraes, Almeida, Silva,

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Miranda, Costa e Araújo (2017), são elencados os benefícios fornecidos aos/às integrantes quanto à participação no programa, entre eles a promoção de ações interdisciplinares, discussões e construções em grupo na execução de projetos.

Para além do extinto CsF e do PET, encontramos em nossas buscas mais duas iniciativas governamentais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fundado a partir do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), visa fomentar a iniciação à docência dos cursos de Licenciatura, na intenção de colaborar para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e ampliar a qualidade da educação básica pública brasileira, sendo uma ação voltada à Política Nacional de Formação de Professores do MEC (SANTOS; NEVES; PEREIRA; CARDOSO, 2020).

As chamadas públicas para o PIBID ocorrem por meio de editais, com acompanhamento, supervisão e coordenação da CAPES. O fomento a bolsas ocorre a partir de quatro modalidades, sendo elas: iniciação à docência; professor/a supervisor/a; coordenador/a de área e coordenação institucional (SANTOS; NEVES; PEREIRA; CARDOSO, 2020).

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o PIBID antecipa o vínculo do aluno com o futuro *locus* de trabalho, pressupondo a aproximação desses com as atividades de ensino nas unidades escolares, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma determinada Instituição de Ensino Superior, o que pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério (SANTOS; NEVES; PEREIRA; CARDOSO, 2020, p. 3).

Conforme Welter, Welter e Sawitzki (2012), o PIBID propicia aos/às acadêmicos/as envolvidos/as uma ampla experiência, pois permite estar em contato direto com a escola, em formação profissional, desde os primeiros semestres de curso, tratando das especificidades e das diversidades dos/as alunos/as, além de conhecer e participar de ações específicas da escola, como reuniões pedagógicas e eventos comemorativos, ampliando a identidade com o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar. Para Clates e Günther (2015), o PIBID tem se constituído como um espaço privilegiado de relação entre os cotidianos universitários e escolares, portanto, as experiências vividas no seu contexto agregam aos/às egressos/as maior propriedade no desempenho da prática pedagógica.

Em contrapartida, um olhar crítico a esses programas necessita ser tema de debate, visto que:

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 4).

Esses mesmos espaços que ampliam a relação entre universidade e escola, e promovem as pontes de um ensino mais horizontalizado, configuram-se como ações restritas e não favorecem a participação de todos/as e sim de um grupo seleto de acadêmicos/as. As IES necessitam buscar justiça social, no sentido de ampliar as possibilidades de todos/as para terem acesso a uma formação igualmente qualificada.

Em esferas semelhantes, outro programa vem se estabelecendo e possui uma estrutura parecida com a do PIBID, porém esse programa é destinado a acadêmicos/as que estão na metade do curso de Licenciatura. Lançado pelo MEC, o PRP teve seu primeiro edital no ano de 2018 – Edital 6/2018 (BRASIL, 2018a). O PRP procura atender a pauta da Política Nacional de Formação de Professores da educação básica, ou seja, busca implementar projetos que articulem teoria e prática nos cursos de Licenciatura, em parceria com a educação básica. É uma iniciativa direcionada para estudantes da segunda metade do curso de formação inicial (BRASIL, 2018a).

Estabelecido como política de incentivo à formação docente, o programa PRP tem como principal objetivo levar o/a futuro/a professor/a a habituar-se no ambiente escolar por um tempo maior e vir a aperfeiçoar o ECS (BRASIL, 2018a). Na estrutura do PRP estão previstas bolsas para os/as estudantes dos cursos de Licenciatura (chamados/as de residentes), para o/a professor/a da rede básica de ensino (denominado/a de preceptor/a) e para um/a docente da IES (conhecido/a como coordenador/a do programa) (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

A organização pode variar de acordo com cada curso envolvido, mas, basicamente, o/a estudante necessita cumprir uma carga horária na universidade e uma carga horária semanal na escola parceira, acompanhado/a pelo/a professor/a preceptor/a. A iniciativa ocorre pela seleção de IES em editais da CAPES. O edital indica haver um período de ambientação, um de imersão e outro de criação do relatório final. A escola de educação básica parceira recebe o nome de escola campo (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Para Sousa e Barroso (2019), um dos maiores benefícios do PRP pode ser atribuído ao engajamento com as especificidades do contexto escolar. Ao permitir que o planejamento de aula, de documentos avaliativos e demais ações pedagógicas sejam desenvolvidas pelos/as acadêmicos/as com tempo e orientação, a aquisição de habilidades do ser professor/a acaba sendo ampliada. Esse fato ocorre porque, “chegado o momento de imersão, os residentes e o preceptor se reuniram semanalmente para realizar os planejamentos das aulas” (SOUSA; BARROSO, 2019, p. 6).

Silva, Krug, Krug e Lauxen (2021) realizaram uma pesquisa onde abordaram a percepção dos/as bolsistas a respeito da avaliação das ações de formação proporcionadas pelo programa. Os resultados indicam que:

As principais contribuições do PRP na formação de professores apresentadas pelos licenciandos residentes foram: relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática docente; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e do trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos (SILVA; KRUG; KRUG; LAUXEN, 2021, p. 60).

Tais contribuições são essenciais para a formação profissional, porque antecipam, de forma estruturada e orientada, a inserção no futuro ambiente de trabalho, aprimorando a construção de identidade profissional. Carecem investigações mais aprimoradas frente à intervenção em si, o que e como foi desenvolvida a ação no campo da Educação Física escolar e como esses/as residentes se mostram mais ou menos capacitados/as do que aqueles/as que não tiveram a mesma oportunidade. Resta compreender como o processo de construção e produção de conhecimentos se dá por meio do PRP e as aproximações e distanciamentos com os ECS.

O entendimento, até então, é de que os espaços criados pelo CsF, PET, PIBID e PRP são importantíssimos para a formação inicial. Resta saber se o PIBID e o PRP constituem-se como uma possibilidade de interseção entre o espaço escolar e o espaço universitário, lugar esse capaz de ser expandido a todos/as os/as Licenciados/as em formação, para que essa formação de qualidade, que rompe com

os muros da escola e da universidade, que relaciona teoria e prática, contemple a totalidade dos/as estudantes.

Movidos/as pelo inquietante desejo de que a formação inicial em Educação Física possa, de fato, tratar de forma ampliada da interlocução entre escola e universidade, no tópico a seguir nos debruçaremos ao conceito de terceiro espaço.

2.5 Terceiro espaço, uma proposta formativa à luz de Zeichner e Nóvoa

Para a escrita deste projeto de tese, buscamos o conceito de terceiro espaço proposto por Zeichner (2010). O autor define que o terceiro espaço atua “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486). O terceiro espaço formativo assume o núcleo central para as buscas da pesquisa, porque representa nossas certezas e incertezas, principalmente as nossas aspirações de que o terceiro espaço representa a possibilidade de uma formação de professores/as embricada em sentidos esignificados de profissão, conseqüentemente, enraíza a sua construção no *locus* escolar e promove campos de diálogo entre o espaço escolar e o espaço universitário.

Zeichner (2010) anuncia que a ideia de terceiro espaço está fundamentada na teoria do hibridismo, isto é, quando as pessoas extraem, de diferentes discursos, elementos que empregam sentido ao que se vive. Conforme o pesquisador, “[a] criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Experimentar e vivenciar o terceiro espaço anuncia o reconhecimento de que o conhecimento prático profissional, os saberes da profissão presentes na ação docente do/a professor/a da educação básica e o conhecimento acadêmico têm mesmo valor e podem se potencializar em um novo e mais aprofundado conhecimento. Zeichner (1993, 2010) enfatiza ser o terceiro espaço um ambiente que promove a formação inicial com menos hierarquia e concorrência entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, ampliando as oportunidades de aprendizagem para professores/as em formação.

No terceiro espaço há um encorajamento de mão dupla em prol de

aperfeiçoamento da formação inicial e continuada, buscando na construção qualidade para suas ações pedagógicas (ZEICHNER, 2010; SARTI, 2020).

O uso que faço, no presente texto, do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Zeichner (2010) acredita que a possibilidade de conectar as instituições pode ocorrer, por exemplo, com ações seguidas de discussão, ou seja, observa a necessidade de continuidade do que se aplicou na escola, através do diálogo em encontros regulares, nos quais sejam possíveis as trocas e a discussão sobre o que se fez. O/a professor/a da IES promove grupos, para que o/a professor/a da escola apresente como articula determinadas situações, resolve determinado problema “frequentemente levando artefatos de sua prática, tais como trabalhos de alunos” (ZEICHNER, 2010, p. 491).

Os terceiros espaços na formação inicial de professores/as “reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 485). Com isso, uma das necessidades para que se trate de um terceiro espaço é a existência de momentos estruturados de reuniões, debates, discussões, a fim de que essas partilhas ocorram. Sendo o terceiro espaço formativo uma possibilidade para a criação de “novos papéis para os formadores de professores” (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Nóvoa (2017, 2019) e Nóvoa e Alvim (2021) discorrem sobre a universidade e sobre seu importante papel na formação de professores/as, ressaltando os riscos que as IES correm em perpetuar formações iniciais descontextualizadas da profissão. O autor se refere aos termos entrelugar ou terceiro lugar de formação que, na tese em curso, serão compreendidos como sinônimos do terceiro espaço. A partir da perspectiva de Nóvoa (2017, p. 9), o terceiro espaço, o entrelugar ou o terceiro lugar de formação pode ser definido como “um lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente”.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma

capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p. 7).

Para Nóvoa (2017, p. 11), “[o] segredo deste terceiro lugar está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo”. O terceiro espaço surge como outro lugar, que se cria ao somar as partes, os espaços da escola e da universidade: “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (NÓVOA, 2012, p. 18).

O ECS possui características de terceiro espaço, porém isso nem sempre ocorre, já que em muitos casos não possui, de forma estruturada, os momentos de diálogo entre os/as envolvidos/as. No estudo de Souza Neto e Benites (2013), os/as participantes professores/as da educação básica emitem algumas das posturas que assumem frente à ineficiência de oportunidades estruturadas de diálogo entre as partes, tais como: trocas entre regentes de turmas e estagiários/as, maior número de oportunidades de encontros para estruturar diálogos capazes de minimizar angústias oriundas da prática docente e maior aproximação dos temas discutidos na universidade.

Conforme Felício (2014, p. 422), existem alguns ECS que, em resumo, referem-se a um “período em que os licenciandos/as adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem”. Na concepção da estudiosa, para que o ECS assuma a posição de terceiro espaço, falta articulação entre os atores/as professores/as, estagiários/as e docentes da universidade em dialogicidade, em uma formação inicial e continuada concebidas em conjunto onde todos/as tendem a saírem mais fortalecidos/as e qualificados/as.

Já o PIBID, de acordo com Felício (2014, p. 419), “se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial”, podendo ser um modelo da configuração possível de terceiro espaço de formação. A autora apresenta indícios de que propostas como a do PIBID podem ser consideradas como terceiro espaço de formação, porque desenvolvem a formação inicial por dentro da profissão, promove a discussão contínua entre acadêmico/a, professor/a supervisor/a; coordenador/a de área e coordenação institucional, realizando a práxis pedagógica.

Com base em autores como Rodrigues, Miskulin, Silva e Ferreira (2016), Fernandes, Sisle e Nascente (2016) e Bervian, Santos e Araújo (2019), o PIBID vem sendo atribuído nas referências de formação de professores/as como exemplo de terceiro espaço de formação.

Destacamos a importância do PIBID como terceiro espaço nas relações e interações entre Universidade e Educação Básica, por permitir aos professores em formação conhecimento do contexto escolar por meio da tríade de interação, da articulação e da aproximação dialógica entre estas duas instituições, possibilitando a formação de professores “dentro” da profissão (BERVIAN; SANTOS; ARAÚJO, 2019, p. 443).

Na citação anterior, ao definirem o PIBID como terceiro espaço, Bervian, Santos e Araújo (2019) destacam um ponto importante que é a articulação e a dialogicidade entre as instituições escola e universidade. Já no estudo de Fernandes, Sisle e Nascente (2016, p. 292),

Identificou-se que o PIBID se aproxima do que Zeichner (2010) denomina de terceiro espaço no contexto da formação inicial, pois, em consonância com o que propõe o autor, o programa coloca-se como campo propício capaz de ir além da mera soma de saberes oriundos da escola e da universidade (FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016, p. 292).

A citação acima destaca que, ao ser percebido como terceiro espaço, o PIBID é considerado além de uma mera soma de saberes, dando a entender que as autoras o percebem como lugar promotor de trocas e construções.

Rodrigues, Miskulin, Silva e Ferreira (2016) realizam a identificação do programa como terceiro espaço e alegam que ele é capaz de aproximar universidade e escola.

[...] O PIBID se configurou como um “terceiro espaço”, o qual proporciona

um movimento de aproximação universidade e escola, além da articulação teoria e a prática. Esses dois aspectos evidenciam o PIBID como um importante programa para os processos de formação inicial e continuada de professores de Matemática, pois o referido programa tem contemplado às duas condições necessárias para se constituir como “Terceiro Espaço” nas licenciaturas em Matemática no Brasil (RODRIGUES; MISKULIN; SILVA; FERREIRA, 2016, p. 181).

Em suma, esses/as autores/as apresentam que a relação do PIBID com o conceito de terceiro espaço na formação de professores/as tem como pilar a existência no programa de dois dos requisitos básicos para a aprendizagem da docência que são enfatizados por Zeichner (2010): aproximação universidade e escola e articulação teoria e prática. Além disso, os momentos ofertados para o diálogo estão fortemente alinhados com a proposta do programa. Nós julgamos o PIBID como um importante espaço, inclusive, compactuamos com as considerações que o veem como um terceiro espaço de formação, mas reivindicamos a existência do terceiro espaço de formação nos cursos de Licenciatura, no sentido de uma vivência e experiência para todos/as acadêmicos/as.

O PIBID pode ser um excelente modelo para avançarmos na questão da seleção da configuração de propostas que independam da existência de bolsas governamentais nas IES, porque os/as estudantes não podem vir a ser privados/as de propostas tão interessantes para a formação, caso o programa venha a ser extinto pelos possíveis desmontes do atual governo brasileiro.

Diante dos fatos, salienta-se que, ainda que ocupe o espaço escolar como o ECS e possua características de terceiro espaço, o PIBID não é obrigatório. Além disso,

O PIBID, em função do número de bolsas oferecido, nem sempre consegue atender à totalidade dos acadêmicos de um curso, e suas ações são desenvolvidas a partir do contexto da escola pública, embora cada programa tenha seu projeto institucional e seus subprojetos (FELÍCIO, 2014, p. 419).

Vale ressaltar que:

Os estágios geralmente são realizados sem a efetiva aproximação pedagógica da IES com as escolas. São os alunos que procuram as escolas para executar o cumprimento das atividades orientadas do estágio, fomentando aspecto individualista na realização da atividade, diferentemente do PIBID, que tem como princípio o trabalho coletivo e colaborativo (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 368).

Ao refletir sobre o exposto, destacamos que o PIBID não é para todos/as os/as licenciandos/as, trata-se de um programa que existe desde 2013, mas possui característica temporária, que seleciona parte dos/as graduandos/as, criando um cenário de competitividade entre os/as estudantes, privilegiando alguns/algumas, enquanto outros/as não desfrutam das mesmas oportunidades.

É possível observar um crescente desprestígio dos ECS, não raro, encontramos, nas publicações da área, que o ECS, por ter início apenas no segundo ano do curso, “confirma a dicotomia entre teoria e prática, imprimindo na primeira maior importância ao processo de formação” (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 368).

Para Silva Júnior, Flores, Bisconsini, Anversa e Oliveira (2016), a baixa organização dos ECS, no sentido de articulação com os demais componentes curriculares, e as carências quanto aos objetivos da proposta de ECS são considerados fatores que vêm dificultando o êxito dos ECS, desvalorizando-os. O que é uma lástima, porque os ECS são legítimos, com carga horária estabelecida, de direito e acesso a todos/as os/as licenciandos/as. Ao invés de haver uma valorização dos ECS, há uma supervalorização dos programas que são de extrema relevância e contribuição, porém não garantem a formação de qualidade para a totalidade dos/as acadêmicos/as.

Muito semelhante ao PIBID, a PRP também é constituída como programa e se apresenta com uma proposta estruturada, contemplando momentos planejados de construção dialógica entre escola e universidade. Os dois programas contam com bolsas e planejam ações factíveis e bem planejadas, porém nossa reflexão é sobre como se apresentam nas organizações das IES e o quanto conseguem atingir de forma ampla e inclusiva os/as licenciandos/as.

O diagrama disponível na figura a seguir ilustra os espaços e a interseção denominada de terceiro espaço de formação.



Figura 3 – Diagrama ilustrando os espaços e a interseção denominada de terceiro espaço de formação.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

De modo geral, com base nas buscas em teses e dissertações, não foi possível a realização de um mapeamento de estudos que conceituem o terceiro espaço como Zeichner (2010) e representem a existência ou não nas ações dos cursos de Educação Física das IES públicas e presenciais gaúchas. Por isso, a necessidade de explorarmos o cenário, nos debruçarmos sobre o conceito de terceiro espaço investigando as interlocuções já existentes e discutindo as por meio do caminho investigativo detalhado a seguir.

3 Decisões metodológicas

3.1 Percursos metodológicos

O desenho metodológico do presente projeto de tese trilhará pelo caminho da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se atenta às questões particulares dos fenômenos investigados, sem intenção de quantificar, permitindo aos/às pesquisadores/as adentrar ao universo central que são os significados. A pesquisa qualitativa advoga no entendimento das transformações e determinações dos fenômenos pelos sujeitos. Ao buscar os sentidos e os significados dos fenômenos estudados em suas complexidades, consegue abranger e explicar as relações sociais, por ser possível averiguar, por exemplo, motivos, vontades e atitudes das pessoas.

De acordo com Bicudo (2011), a diferença da pesquisa qualitativa da quantitativa é, de fato, a sua natureza, de modo que ambas são necessárias à ciência, não sendo pertinente o sentimento de oposição entre elas, apenas a compreensão de suas finalidades e a concepção de que podem ser complementares no estudo dos fenômenos.

Para a realização de pesquisas qualitativas, há distintas técnicas possíveis de serem operadas pelos/as pesquisadores/as, sendo primordial o estudo do contexto em que o objeto estudado ocorre. Também se faz necessário ter a clareza de que em pesquisas dessa natureza, a figura do/a pesquisador/a é parte de todas as etapas do processo, não sendo passível de ausências, já que é considerado/a parte da estrutura investigativa do estudo.

Cabe destacar que os achados não são generalizáveis ou transferidos a contextos distintos do situado na investigação. No entanto, pesquisas dessa natureza são importantes para compreender e explicar as relações sociais e podem ser bases para novas investigações em contextos semelhantes, porque operam o estudo das vivências, das experiências, dos cotidianos sendo essenciais para investigações no campo educacional (BICUDO, 2011). Assim, a pesquisa qualitativa “pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 11).

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Tendo como objeto de estudo as interlocuções entre universidade e escola, ou seja, “**o terceiro espaço**”, optou-se por investigá-lo a partir da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), a escolha vem atender aos interesses pessoais da pesquisadora que é aluna egressa da graduação, de mestrado e cursa doutorado. Assim como atende aos anseios de uma pesquisa de doutorado por se tratar de uma universidade com representatividade no número de cursos de Licenciatura, mesmo que o foco nesse primeiro momento seja no curso de Licenciatura em Educação Física, a pesquisa trará um estudo de base que pode colaborar com a reflexão e a sistematização de ações nos demais 21 cursos de Licenciaturas da Instituição.

	<p>A UFPEL está localizada na cidade de Pelotas e foi criada em 1969. Oferece 98 cursos de graduação na modalidade presencial e quatro a distância. Sendo 22 licenciaturas.</p> <p>O curso de Licenciatura em Educação Física é desenvolvido na modalidade presencial, com turnos diurno e noturno de funcionamento, sendo de oito semestres o número de períodos indicados para sua conclusão.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 4 – Quadro ilustrando a universidade participante da pesquisa e suas principais características
Fonte: elaborado pela autora a partir de informações disponíveis no site da instituição (2021).

3.2.1 Participantes da pesquisa

O processo investigativo iniciará pelo contato via e-mail ao colegiado do curso de graduação, da Escola Superior de Educação Física da ESEF/UFPEL em um processo formal de apresentação do projeto, seguido da intenção de averiguar quantos/as são e quais são os e-mails institucionais dos/as participantes descritos a seguir:

- Professores/as responsáveis pelos Estágios Curriculares Supervisionados no ano de 2021. Representando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A informação será consultada com o colegiado de curso. Estima-se:
- Um/a supervisor/a de estágio professor/a da educação básica anos iniciais.
- Um/a supervisor/a de estágio professor/a da educação básica anos finais.

- Um/a professor/a do ensino médio.
- Formandos/as do curso diurno de Licenciatura em Educação Física. Estima-se cerca de 25 pessoas.

A escolha dos/as professores/as responsáveis pelos Estágios Curriculares Supervisionados no ano de 2021 da universidade da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio se justifica por poderem colaborar com o estudo, no sentido de esclarecer sobre os espaços de interlocuções nos estágios, discorrendo com propriedade de quem vivenciou o processo como esses ocorriam.

A identificação desses/as professores/as ocorrerá a partir de uma busca no colegiado de curso, apresentando o estudo por e-mail e solicitando os nomes e o e-mail institucional deles/as. Logo após recebido e-mail resposta do colegiado, será realizado o convite formal por e-mail para os/as professores/as, apresentando e solicitando a participação no estudo, juntamente será enviado um link do formulário que terá o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e aceite, e dias e horários possíveis para agendamento da entrevista conforme a disponibilidade do/a participante. Assim que preenchido e enviado a pesquisadora receberá o TCLE respondido e a data da entrevista.

Para se chegar aos/as professores/as supervisores/as de estágio das escolas, buscaremos identifica-los através da indicação dos/as supervisores/as de estágios da universidade. Ao aproximar-se do fim da entrevista, será averiguado quem foram os/as professores/as da educação básica que supervisionaram os estágios recentemente e a partir de então. Uma busca aos primeiros indicados representando cada segmento.

Como critério para definir o grupo de estudantes, os formandos/as focaremos nas turmas ingressantes em 2017 que teve o número de cinquenta vagas, sendo os/as formandos/as de 2021 o número exato será averiguado com o colegiado. Vale ressaltar que essa escolha leva em consideração o fato de que a organização da universidade poder estar comprometida, devido à pandemia da COVID-19⁴ e consecutivo distanciamento social, e o calendário da Instituição ter sofrido

⁴ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=defini%C3%A7%C3%A3o+covid+19&og=defini%C3%A7%C3%A3o+covid&aqs=chrome.0.0j69j57j0i22j30i4.4613j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 16 mar. 2021.

alterações. Para realizar o contato com os/as formandos/as, será necessária a permissão da coordenação de curso e a consecutiva disponibilização dos endereços de e-mails e/ou contato via *WhatsApp* de cada formando/a para assim ser enviado o formulário virtual juntamente com o TCLE.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os/as participantes por meio de relatório, contendo um compilado com os principais achados, indicando a possibilidade de uma roda de conversa para maiores explicações e discussões do tema estudado.

3.3 Instrumentos para coleta de informações

3.3.1 Entrevista

No presente estudo, será utilizada a entrevista do tipo semiestruturada (Apêndice B, D e E) que, para Triviños (1997), é um instrumento que parte de questionamentos, onde o/a responsável pela entrevista consegue manter a sua linha de pensamento, de modo espontâneo, sem perder o foco principal do estudo. Para o autor, a organização da entrevista semiestruturada é o somar entre a teoria e as demais informações levantadas a respeito do fenômeno estudado.

Se possível, a entrevista ocorrerá por meio de uma plataforma de videoconferência, com áudios gravados para serem transcritos e, posteriormente, entregues para leitura e validação do conteúdo pelos/as entrevistados/as. O procedimento visa garantir ao máximo a fidedignidade do estudo. Cabe destacar que a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento, caso algum/a entrevistado/a se sinta desconfortável.

Para a condução da entrevista, a pesquisadora usará um roteiro pré-definido de perguntas. De modo geral, as perguntas irão solicitar:

- As relações entre teoria e prática na formação inicial;
- As relações entre escola e universidade;
- Os elementos imprescindíveis à formação acadêmica dos/as licenciandos/as;
- A presença ou não de interlocuções entre universidade e escola nos cursos de Licenciatura em Educação Física durante os estágios, se ocorrem e como ocorrem;

- A relação da proposta pedagógica do curso com a estrutura facilitada para interlocuções ou não entre universidade e escola nos estágios;
- Como seria viável ampliar os momentos de interlocução entre universidade e escolano estágio.

3.3.2 Questionário formulário virtual

Com o uso das tecnologias, a investigação científica pode ser facilitada, tornando-se um processo mais prático e rápido. Especialmente os questionários que, no passado, dependiam de recursos impressos podem ser substituídos pela ferramenta gratuita disponibilizada pelo formulário virtual, basta ter endereço de e-mail cadastrado. Por meio do formulário virtual é possível criar formulários investigativos, enviar para endereços eletrônicos e ter controle, em tempo real, de quantas pessoas já responderam, assim como estabelecer o prazo máximo para ser respondido, limitar o número de vezes que cada participante pode responder o questionário e, ainda, gerar planilhas e gráficos com os resultados, facilitando a análise.

No presente estudo, a utilização do formulário será um facilitador que minimizará a distância entre a pesquisadora e os formandos/as participantes da universidade investigada. Será enviado o questionário formulário virtual (Apêndice C) a todos/as os/as acadêmicos/os que se encontram no último ano de curso. Os questionários contarão com uma apresentação geral sobre o estudo, o TCLE, as questões de identificação pessoal e as questões sobre:

- Os espaços percorridos ao longo da formação inicial;
- Os elementos presentes que garantiram interlocuções, dialogo, trocas entre universidade e escola e se cursar a graduação percorrendo esses espaços pode ser associado a uma maior qualidade na sua formação;
- Como foi a sua participação nos ECS, foi um espaço rico em oportunidades de interlocuções entre universidade e escola, quem além dele/a esteve envolvido e de que forma;
- Na percepção dos/as formandos/as quais são as fragilidades e ou potencialidades dos ECS os espaços interlocuções entre universidade e escola.
- Quais são as principais contribuições identificadas da participação no ECS, à

formação inicial;

- Como seria viável ampliar os momentos de interlocução entre universidade e escolanos ECS.

3.3.3 Diário de campo

O diário de campo é um documento de registro. Ele contém todas as informações do/a pesquisador/a em relação ao desenvolvimento do estudo, sendo registrados anseios, dúvidas e todas as reflexões e as percepções referentes ao procedimento de investigação (TRIVIÑOS, 1997).

Para Wittizorecki (2009), ter um instrumento de registro, como o diário de campo, pode auxiliar significativamente na redação final do estudo, colaborar com a técnica de análise e seus detalhes e minuciosidades que, muitas vezes, não são averiguados com outros instrumentos de coleta de informações.

No presente estudo, o diário de campo será um bloco de anotações com numeração de páginas, cuidadosamente organizado por data, onde a pesquisadora registrará suas reflexões, percepções e demais fatos que surgirem ao longo da coleta.

Mesmo que a coleta ocorra de forma virtual existe a necessidade da utilização do diário. Nessa pesquisa o campo será esse ambiente digital, que não reduz a necessidade de se ter em mãos um diário para que se possa expressar percepções, facilidades e ou dificuldades ao longo do processo de coleta das informações.

O diário de campo é um documento pessoal da pesquisadora, o ambiente virtual é um recurso para a construção do *corpus* da pesquisa (envio de questionários, realização de entrevistas), a utilização dessas ferramentas de tecnologia, informação e comunicação vem ganhando espaço no campo da pesquisa e os/as pesquisadores/as têm se apropriado desses recursos como forma de dinamizar e aprimorar o percurso metodológico. O diário de campo configura-se como um caderno de anotações da pesquisadora, no qual são inseridas as percepções, as anotações que podem surgir durante as videoconferências, o tempo de espera dos retornos dos questionários, as primeiras reflexões após a realização de uma entrevista. O diário de campo é um recurso do/a pesquisadora, esse que necessita ser organizado, com dados e detalhes que aprimorem e qualifiquem, ainda mais o processo de investigação.

3.4 Análises das informações

As informações serão analisadas desde os primeiros contatos com os achados do estudo, em consultas constantes às informações obtidas (WITTIZORECKI, 2009). Para a compreensão do fenômeno estudado, será aplicada a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2014).

A ATD é uma metodologia originalmente derivada de elementos da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso, tendo assumido características próprias, distanciando-se ou afastando-se dessas metodologias ao engendrar uma análise mais intensa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020, p. 950).

Com caráter descritivo e interpretativo, a ATD inicia pela descrição, possibilitando, assim, a interpretação do/s fenômeno/s estudado/s, sendo importante a clareza de que a ATD é um processo de análise em que o/a pesquisador/a expressa seus sentimentos e opiniões, em um constante ir e vir no *corpus* que analisa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020).

O procedimento da ATD pode ser descrito a partir das seguintes etapas: desmontagem do/s texto/s ou unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; captando o novo emergente – a produção de metatextos; um processo auto-organizado. Essas etapas serão detalhadas a seguir.

3.4.1 Desmontagem do/s texto/s ou unitarização

O processo de desmontagem do/s texto/s ou unitarização se inicia a partir do conjunto de textos a serem analisados, ou seja, o *corpus* da pesquisa delimitado pelo/a pesquisador/a. A desconstrução ou unitarização ocorre quando o/a pesquisador/a, sob a ótica de sua perspectiva teórica, passa a operar o *corpus* da pesquisa com ações de fragmentação do texto. Essas ações permitem anunciar os sentidos do fenômeno pesquisado, captados e identificados no momento da leitura.

Na presente pesquisa, o *corpus* analisado contempla a produção linguística dos questionários, as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo. Para auxiliar o processo de análise, será utilizado o *software* NVivo. A respeito desse *software*:

Dentre as vantagens, está a possibilidade de importação de arquivos de

diversas fontes, de ir e vir ao *corpus* de forma rápida e precisa, de fazer anotações e *links* e a criação de mapas e nuvens de palavras. Dentre as desvantagens está o custo para a aquisição do *software* e a escassa produção de materiais e tutoriais sobre a utilização do *software* (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2020, p. 948).

Como o *corpus* da pesquisa será linguístico, a pesquisadora fará as devidas transcrições das entrevistas, transformando os áudios em textos. Ela também irá fazer a organização prévia dos textos a serem analisados. Feito isso, o *corpus* poderá ser importado para o programa NVivo, de modo que as quatro etapas da ATD poderão ser realizadas. Cabe destacar que o programa não faz a análise, apenas constitui-se como uma ferramenta organizadora e facilitadora para armazenar as etapas das análises e acelerar o processo digital frente à lentidão do processo manual. Essa ferramenta se faz necessária para essa pesquisa, porque auxilia na organização, acelera alguns procedimentos e, conseqüentemente, qualifica o processo de análise.

3.4.2 Estabelecimento de relações ou categorização

Após o processo de unitarização, na etapa de categorização, ocorre o movimento de situar as afinidades averiguadas e, assim, suscitar categorias. Os conjuntos reúnem unidades com semelhanças de sentidos. Nesse momento, para as aproximações dos sentidos semelhantes e a criação das categorias, o/a pesquisador/a se utilizará de metodologias distintas, podendo ser realizadas, por exemplo, pelo método dedutivo, indutivo ou intuitivo. É importante que o/a pesquisador/a tenha a consciência de que os métodos são carregados por pressupostos, portanto estruturar as categorias demandará um esforço para além de estabelecer relações, conseguir argumentar e expor os argumentos que defendam a constituição daquelas categorias, assumindo a postura de pesquisador/a e posicionando-se na defesa de seus pensamentos.

Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento de análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 31).

3.4.3 Captando o novo emergente – a produção dos metatextos

Os processos anteriores de unitarização e categorização são as bases para a construção dos metatextos, que são as teses e/ou os argumentos produzidos pelos/as pesquisadores/as. Nesse momento, torna-se necessário organizar a escrita das categorias finais, ordenando-as ao mesmo tempo em que o/a pesquisador/a examina o fenômeno de forma mais ampla, não com intenção de voltar ao início, mas de “sobrevolar”, progredindo da etapa de descrições, para uma produção mais elaborada, atingindo a criatividade e a profundidade da teorização. Um contínuo que vai avançando em qualidade, na medida em que o/a pesquisador/a encadeia o seu pensar nos metatextos, vindo a introduzir, desenvolver e fechar seus trechos com clareza e objetividade (MORAES; GALIAZZI, 2014).

3.4.4 Um processo auto-organizado

Moraes e Galiazzi (2014, p. 134) afirmam que “a auto-organização corresponde à reestruturação cognitiva e discursivas que ocorrem ao pesquisador a partir de seus mergulhos nos fenômenos investigados”.

3.5 Aspectos éticos

O presente projeto foi aprovado por uma banca de qualificação, protocolo do curso de doutorado em Educação Física da UFPel. O projeto só será desenvolvido após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da Escola Superior de Educação Física da UFPel. Os/as participantes serão abordados virtualmente a partir do convite para participar do estudo. Onde serão enviados por e-mail ou Whatsapp o TCLE para leitura, assinatura e devolução. No caso das entrevistas por videoconferência o TCLE será enviado no dia da entrevista para ser lido, assinado e devolvido, inclusive sendo prestado qualquer tipo de esclarecimento pela pesquisadora sobre o TCLE (Apêndice A).

Para os/as participantes formandos/as o TCLE será anexado na parte inicial do questionário e somente aqueles/as que lerem, aceitarem e enviarem terão acesso as questões do documento, passando assim a participar do estudo de fato.

Salientamos que todo o processo de coleta se dará de forma virtual, sejam as

entrevistas por videoconferência e ou aplicação de questionários. Uma vez concluída a coleta das informações será realizado o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Além disso, os mesmos cuidados serão realizados para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. Será realizado o *download* dos dados, sem manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

4 Cronograma

A seguir apresentamos o cronograma elaborado com as etapas de desenvolvimento da pesquisa:

Ações	Início	Término
Ajustes após qualificação e submissão ao comitê de ética	01/09/2021	01/11/2021
Coleta das informações	01/12/2022	21/03/2022
Análise das informações após transcrições e validações	02/01/2022	01/08/2022
Elaboração e submissão do artigo 1	02/01/2022	01/02/2022
Elaboração e submissão do artigo 2	01/03/2022	01/05/2022
Elaboração do artigo 3	01/08/2022	01/10/2022
Estruturação para defesa	02/10/2022	04/10/2022
Envio para leitura da banca	12/11/2022	12/11/2022
Defesa final	12/12/2022	12/12/2022

Figura 5 – Quadro ilustrando o cronograma.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; MONTAGNER, Paulo César; GUTIERREZ, Gustavo Luis de. A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 275-292, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115312644014.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares para a Formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 44-54, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p44/28129>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Uso do software NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Políticas e formação de professores em Educação Física. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 75-91, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769005.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 1, n. 3, p. 36-50, set./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- AVEIRO, Thais Mere Marques. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **# Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1867>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/231/233>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572064157005/html/index.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.

- BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BERVIAN, Paula Vanessa; SANTOS, Eliane Gonçalves dos; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 423-444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441/3033>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-20, abr./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56269/40200>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi; PIZANI, Juliana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Limitações e possibilidades institucionais: a formação inicial em Educação Física – Licenciatura. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 735-750, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180281>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/lei-no-11788-de-25-de-%20setembro-de-2008-lei-federal-de-estagio>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara 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. Brasília, 2018b. 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: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. **Edital CAPES nº 6/2018 Residência Pedagógica.** Brasília, 2018a. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 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. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 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. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura – Bacharelado**. Orientador: Lucídio Bianchetti. Coorientadora: Eneida Oto Shiroma. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92903>. Acesso em: 06 abr. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Suraya.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaçando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2021.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; SISLA, Heloisa Chalmers; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Pibid como espaço de formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 291-301, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/20266/15125/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 191-215, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43069/28646>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245-253, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959/14288>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; MARIN, Elizara Carolina; SCHELLIN, Fabiane de Oliveira. A extensão universitária como elemento estruturante da Universidade Pública no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 623-646, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/frizzo-marin-schellin.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; SENNA, Bruna. Complexo de formação de professores: espaço- tempo produtor de políticas de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 133-153, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1491>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. O impacto do programa Ciência sem Fronteiras na formação profissional e na carreira na perspectiva dos bolsistas da UFMG. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 197-214, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9893>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula. A formação docente e seus dilemas no campo da educação física: uma revisão da literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1534/987>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. As marcas docentes no início da carreira de professores de educação física na educação básica. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2207>. Acesso em: 11 mar. 2021.

LORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorenzi. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos.

Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-473, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637002.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LUNA, Christiane Freitas; ROCHA, Kleber Silva. O currículo em educação física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e9914, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9914/6984>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MACÊDO, Libni David de Santana; RAMOS, Tiago de Melo; PURIFICAÇÃO, Thaís Almeida; NEIRA, Marcos. Análise de atos de currículo na educação física em escolas da rede municipal de Simão Dias – SE e Paripiranga – BA. **Conexões**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 281– 298, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8650464>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MARTINS, Maria Luiza Del Rio; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p11/29404>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MARTINS, Samara Escobar; LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; MARINHO, Alcyane. Formação inicial universitária em Educação Física: percepções dos egressos. **Journal of Physical Education**, v. 32, e3223, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/48015/751375151947>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MEDEIROS, Camila da Rosa; BOROWSKI, Eduardo Batista Von; KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Identização docente de professores de Educação Física no início de carreira. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 32-49, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6602>. Acesso em: 06 abr. 2021.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On-Line**, Bebedouro, ano III, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/22/10122012204854.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MICHELON, Francisca Ferreira; NOGUEIRA, Ana Carolina Oliveira; HERRMANN, Felipe Felbberg; BARROCO, Lincon Marques; FERREIRA, Maira; TAVARES, Rejane Giacomelli; GUTTIER, Rogéria Aparecida Cruz. **Guia de integralização da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas: UFPel, 2019, p. 1-43. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/clc/files/2019/05/Guia-de-integraliza%C3%A7%C3%A3o-da-extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernarde Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-25.

MONTIEL, Fabiana Celente; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10391/7768>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 Ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/viewFile/752/690>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NETO, Samuel de Souza; BENITES, Larissa. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 02-22, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851/19384#>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772/9525>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: 11 mar. 2021.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. Disponível em: https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/download/21710/pdf_1. Acesso em: 02

mar. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, v. 25, e110616, p. 1-19, 2021.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592021000101000&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2021.

NOZAKI, Joice Mayumi; FERREIRA, Lílian Aparecida; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.

Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1175/390>. Acesso em: 24 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ayra Lovisi; MOURÃO, Ludmila Nunes; MAROUN, Kalyla; BRAGA, Aura Condé. Representação dos licenciandos sobre estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-22, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76907/45963>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; PEREIRA, Daiani Casagrande; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física: um estudo de revisão. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 15-28, 13 dez. 2017. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/24003>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *In*: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís: UFMA, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333295079_Os_descaminhos_das_politicas_de_formacao_de_professores_-_o_caso_dos_Estagios_Supervisionados_e_o_Programa_de_Iniciacao_a_Docencia_duas_faces_da_mesma_moeda/links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/Os-descaminhos-das-politicas-de-formacao-de-professores-o-caso-dos-Estagios-Supervisionados-e-o-Programa-de-Iniciacao-a-Docencia-duas-faces-da-mesma-moeda.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

RODRIGUES, Marcio Urel; MISKULIN, Rosana Giareta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte; FERREIRA, Nilton Cezar. PIBID como “Terceiro Espaço” na Formação de Professores de Matemática no Brasil. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**, v. 9, n. 19, p. 162-183, ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1401>. Acesso em: 17 fev.

2021.

SALDANHA, Cristina Camila Teles; OLIVEIRA, Letícia Miguel Fontoura de; ABURACHID, Victor Barros; DENARDI, André Dell'Isola. Programa Ciência sem Fronteiras: um retrospecto da política de estímulo à ciência, tecnologia e inovação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 675-694, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1308>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 475-486, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/wdsypVLr4DSrJzzQ49yZKky/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SALLES, William das Neves; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; ROCHA, Júlio César Schmitt; SOUZA, Edison Roberto de. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1083-1097, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54185>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. **Germinal Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 317-327, dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340852419_As_novas_diretrizes_curricular_es_nacionais_da_educacao_fisica_a_fragmentacao_repaginada. Acesso em: 06 mar. 2021.

SANTOS, Alfredo Balduino. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil**: dificuldades e possibilidades. Orientador: Ana Maria Costa e Silva. Coorientador: Fábio Napoleão. 2020. 264f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, 2020. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71030/1/Alfredo_Balduino_Santos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Fernando; NEVES, Rui; PEREIRA, Paulo Pereira; CARDOSO, António. O Currículo de Educação Física e as Life Skills: Processos e Estratégias de Intervenção. **Motricidade**, v. 16, n. 2, p. 135-143, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/18931/15352>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SANTOS, Priscila Mari dos; MANFROI, Miraíra Noal; BERTUOL, Cecília; MARINHO, Alcyane. Formação profissional em Educação Física e Fisioterapia: ressonâncias de um projeto de ensino sobre questões socioambientais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 84-98, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p84>. Acesso em: 30 maio 2021.

SARTI, Renato. Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e020292, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292/20109>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SEHNEM, Paulo Roberto. Os Programas Erasmus e Ciência sem Fronteiras como materialização da internacionalização universitária. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 533-555, jan. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/955/832>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; FLORES, Patric Paludett; BISCONSINI, Camila Rinaldi; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE N° 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34854>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Eduardo de Lima Santos da; KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; LAUXEN, Sirlei de Lurdes. As contribuições do programa residência pedagógica na formação inicial em educação física e pedagogia. **Revista Facisa On-line**, Barra do Garças, v. 10, n. 1, p. 48-63, jan./jul. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unicathedral.edu.br/revistafacisa/article/view/441>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SILVA, Etevaldo Almeida. Curricularização da Extensão: possibilidades e caminhos para implementá-la. **Experiência**, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 8-14, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/56936>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da; SOUZA, João Paulo de; LEITE, Luciano Bernardes; MORAIS, Bárbara Alves de; ALMEIDA, Camila Lopes; SILVA, Larissa Gabrielle Ferreira da; MIRANDA, Sarah Vieira; COSTA, Mayra Cristina da Silva; ARAÚJO, Vívian Helene Diniz. O pet-educação no contexto da formação acadêmica: as licenciaturas em evidência. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1499–1516, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10593>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Rodolfo Dias da; BASSANI, Rodolfo; SANTOS, Wilson Casemiro dos. Apontamentos sobre a importância da construção da autonomia no Programa de Educação Tutorial. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 163-166, mar. 2017. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/124032>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio; BORGES, Livia Freitas Fonseca. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 169-186, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23916/19069>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS, Michelle Moreira. Ensino, Pesquisa e Extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20564/10969>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOUSA, Daiane Araújo de; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570>. Acesso em: 25 mar. 2021.

STOLARSKI, Graciele; SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; AHLERT, Alvori; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Professores iniciantes de Educação Física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 97-107, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodefisica/article/view/21826>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a Formação unificada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726>. Acesso em: 24 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Universitário. **Resolução nº 42, de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o Regulamento da curricularização das atividades de extensão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e dá outras providências. Pelotas: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2019/02/Resolucao-42.2018-COCEPE.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16876>. Acesso em: 23 mar. 2021.

WELTER, Jaqueline; WELTER, Renata; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A contribuição do subprojeto PIBID/EDF no processo de planejamento das aulas de educação física para os anos iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 87-96, maio 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1360>. Acesso em: 01 abr. 2021.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental**: um estudo

na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Orientador: Vicente Molina Neto. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade**. Pro-posições, Campinas, v. 6, n. 2, p. 5-18, jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644266/11692>. Acesso em: 03 jun. 2021.

RELATÓRIO DE CAMPO

Falas introdutórias

No presente relatório constará a descrição dos caminhos percorridos logo após a qualificação do projeto de tese. A descrição apresenta as decisões tomadas sobre os rumos do projeto considerando as sugestões da banca e detalha o foco escolhido. Além disso, será descrito passo a passo da construção do *corpus* de pesquisa, relatando os anseios e as alegrias sentidas nesse processo tão desafiador de investigação, de reflexão e de escrita, em um movimento de partilha com a coorientadora e orientador.

Após a qualificação do projeto de tese marcamos uma reunião para definição de quais caminhos seguir, com a finalidade de dialogarmos sobre as considerações da banca, acatamos as sugestões consideradas essenciais e definimos como eixo central do estudo trilhar com foco no ECS. Cabe destacar que os ECS na IES investigada acontecem em escolas parceiras da Rede Pública Municipal de Pelotas por meio de acordos com a Secretaria Municipal de Educação, sendo eles na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Para o processo de escolha dos/as participantes convergimos de que escola e universidade são lugares de importante representatividade ao estudo e, portanto, professores/as de ambas as instituições necessitam ser igualmente ouvidos. Assim, representando a escola temos os/as professores/as supervisores/as de estágio e a universidade os/as orientadores/as de estágio, que no estudo optamos por intitular também como supervisores/as, opção para demarcar que em ambos os cargos existe a demanda de supervisionar no sentido de estar presente, não apenas orientando, mas acompanhando, sendo parte de um processo em construção. Representando ambos os lugares, pelo movimento de ir e vir proporcionado pelo ECS, os/as formandos/as de Licenciatura do curso diurno em Educação Física, afinal são esses/as atores/as que vivem e formam-se por meio das experiências no ECS.

Após as definições e combinados sobre a constituição do projeto, nos dedicamos a estruturá-lo para submissão ao comitê de ética ainda no segundo semestre de 2021. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da ESEF/UFPel com parecer de número 5052415.

Com a finalidade de estruturar as ações necessárias da pesquisa de campo,

estabelecemos um cronograma de reuniões com a coorientadora, em que os acordos e dúvidas eram encaminhadas para conhecimento e contribuições do orientador. Importante destacar o quanto esse cronograma e encontros foram essenciais para subsidiar o processo de construção e produção do *corpus* da pesquisa, uma vez que não foram poucas as dúvidas, os anseios e as ousadias. Esses momentos, a oportunidade de ter com quem verbalizar cada um desses sentimentos, ter a certeza de uma escuta atenta e de aconselhamentos foram essenciais para se seguir em frente.

Amostragem por bola de neve

Com relação ao processo de campo, precisávamos começar, idealizamos uma rede de participantes conectados/as pelas experiências vividas no ECS, nesse momento sem ao certo conhecer métodos científicos que embasaram tais ações imaginadas. Por meio de investigações chegamos ao conceito de amostragem em Bola de Neve. Segundo Vinuto(2014)⁵ essa técnica se aplica a estudos qualitativos, indiferente dos instrumentos a serem usados e para se começar o processo de busca das pessoas, são consultados documentos e/ou informantes chaves, ou seja, pessoas com perfil necessário para participar do estudo. Essa pessoa ou grupo recebe o nome de sementes justamente por tratar-se do início fazendo uma metáfora com a planta que a partir da semente tem seus processos de crescimento e amadurecimento iniciados. Após identificadas as sementes se inicia a coleta e quando solicitadas a/s semente/s localizam e indicam outra/s pessoa/s com características e com o perfil necessário para a pesquisa. Ao ser utilizada essa técnica a autora destaca ser de total importância:

[...] deixar muito claro os objetivos da pesquisa a todos os participantes, além de ressaltar o perfil de entrevistado a que se está procurando, porém, é impossível controlar totalmente a forma como as pessoas indicarão o pesquisador aos integrantes de sua rede pessoal. (VINUTO, 2014, p. 8).

A técnica de Bola de Neve possui algumas limitações, como a possibilidade de se acessar sujeitos com argumentações semelhantes sobre determinado tema, ou remeter-se a pessoas mais populares e, portanto, seus perfis serem os mais

⁵ VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2699630-a-amostragem-em-bola-de-neve-na-pesquisa-qualitativa-um-debate-em-aberto. Acesso em: 22 out. 2022.

lembrados dentre os contatos da semente. E dentre os aspectos positivos a técnica pode ser um facilitador para se acessar pessoas, já que por terem feito e fazerem parte do contexto da semente, e depois das demais pessoas acessadas, a possibilidade de acesso por vias não institucionais como telefônico ou por e-mail fica facilitado, rompendo-se com a necessidade de intermediários/as como gestores/as institucionais ou demais listagens.

A Bola de Neve neste estudo, iniciou em outubro de 2021, após aprovação pelo comitê de ética, pelo contato com colegiado de curso da universidade para identificar quem seriam a/s semente/s, ou seja, quem supervisionava os ECS, aplicando os critérios de inclusão: a) ter sido indicado pelo colegiado como supervisor/a de estágio no ano de 2021; b) estar em atuação profissional na instituição (não ter se aposentado, estar de licença ou ter mudado de instituição); c) ter sido ou ser supervisor/a de estágio diurno pelo maior tempo nos últimos cinco anos; d) aceitar participar da pesquisa; e) representar um dos níveis de ensino de acordo com a divisão da instituição – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ensino médio.

Chegamos a três professoras representando cada um dos níveis de ensino em que ocorrem os ECS (educação infantil, ensino fundamental e médio da universidade), feito os contatos com elas para agendamento, realizamos a entrevista semiestruturada conforme instrumento de pesquisa (Apêndice B), a qual foi realizada por videoconferência. Ao final da entrevista perguntamos qual pessoa poderia dar continuidade ao estudo, tendo como perfil necessário ter sido professor/a supervisor/a no ano de 2021 em uma das escolas parceiras para realização dos ECS. Cabe detalhar que participaram três sementes e cada uma indicou ao menos três nomes de professores/as respectivamente aos segmentos supervisionados por elas, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e médio. Por se tratar de pessoas de sua rede de relações, as professoras forneceram os números de telefone e nome das escolas para que pudéssemos entrar em contato.

No movimento de continuidade ao estudo, os primeiros três nomes sugeridos por cada uma das sementes foram contatados em dezembro de 2021 e aceitaram participar do estudo. Nessa fase duas professoras e um professor da rede pública de Pelotas em dias e horários combinados foram entrevistados, também por videoconferência, seguindo a todos os procedimentos éticos. Próximo ao encerramento da entrevista, novamente a ação da amostragem por Bola de Neve foi

exercida. Apresentados os objetivos futuros do estudo, indagamos qual pessoa poderia dar continuidade à pesquisa, tendo como perfil necessário ter sido estagiário/a no ano de 2021 em sua escola.

As duas professoras supervisoras e o professor supervisor da escola indicaram três nomes representando os segmentos supervisionados. Três estagiários/as que atuaram na educação infantil, três no ensino fundamental e três no ensino médio. As pessoas entrevistadas forneceram os números de telefone dos estagiários/as, foi realizado o contato com o primeiro nome da lista e mais uma vez cada um dos/as contatados aceitaram participar do estudo.

O processo de amostragem por Bola de Neve neste estudo chegou ao fim com a participação de nove pessoas, sendo elas: três supervisoras da universidade, três supervisores/as da escola e três estagiários formandos em licenciatura em Educação Física. Destaca-se que a decisão por encerrar a amostragem se deu pela concepção de que os objetivos do estudo tinham sido respondidos, com representantes da escola e da universidade contemplados e sem a necessidade de continuidade, a técnica poderia ser encerrada e havia cumprido seu papel de auxiliar no processo de identificação e localização de pessoas.

Estudo prévio

Por se tratar de uma investigação por meio de videoconferência, sentimos a necessidade de explorar não só o roteiro destinado às supervisoras da universidade, como também os recursos tecnológicos que seriam utilizados. Assim, decidimos realizar uma entrevista piloto, a qual serviu de teste para verificar o roteiro e os procedimentos da entrevista no ambiente virtual. Com isso, uma das professoras supervisoras não eleita para o estudo, aceitou colaborar participando desse importante momento. Cabe destacar que esse estudo prévio possibilitou a reestruturação das questões do roteiro de pesquisa, deixando-as mais centradas nos objetivos do estudo, além de colaborar com uma maior familiarização da pesquisadora com a utilização da plataforma e de manuseio dos procedimentos das gravações da videoconferência.

Detalhamento das entrevistas

As entrevistas foram individuais, agendadas conforme disponibilidade dos/das participantes. Os recursos tecnológicos foram o suporte e em uma delas a opção

dos entrevistados foi o de ficar com a câmera desligada, já outras duas professoras queriam ligar a câmera, mas a internet oscilando impedia que isso fosse possível. No dia e horário combinados a pesquisadora começava pela leitura do termo de consentimento, perguntando se aceitavam participar e autorizando a gravação da entrevista para uso na pesquisa. Para cada segmento estruturamos um roteiro específico, nos quais o tema central era o mesmo, mas explorava de acordo com a posição ocupada, seja estagiário ou professores/as supervisores/as, as interlocuções entre universidade e escola. Era informado também que após a transcrição da entrevista, ocorreria a ação de validação do conteúdo, a pesquisadora enviaria o texto transcrito para leitura juntamente com o formulário virtual contendo o TCLE e nesse momento as participantes autorizam a utilização do conteúdo para fins de pesquisa, assinalando virtualmente o formulário virtual, um *drive* foi criado para armazenar as autorizações e ficará em posse da pesquisadora pelos próximos cinco anos, obedecendo as recomendações técnicas do comitê de ética. Em especial esse grupo de pessoas investigadas se comprometeu com as etapas de investigação, leram e validaram as suas entrevistas, fator esse que nos concebeu uma maior fluidez nas etapas vindouras, ou seja, de análise e de escrita.

Para além das entrevistas, aplicação do formulário virtual

No intuito de ampliar o *corpus* de pesquisa e buscar uma forma de maior aproximação da visão dos/as licenciados/as optou-se pela aplicação de um questionário, via formulário virtual na tentativa de responder ao objetivo específico: sinalizar elementos do terceiro espaço de formação que contribuem para a formação dos/as licenciandos/as em Educação Física. Vimos a necessidade de utilizar além das entrevistas semiestruturadas um outro instrumento de investigação, sendo esse capaz de chegar a todos os/as formandos/as licenciandos/as do curso diurno de Educação Física. Optamos pelo formulário virtual por sua praticidade e opções de operacionalização, como, por exemplo, a elaboração de perguntas mistas, abertas e fechadas (Apêndice E), que versavam sobre:

A análise desse *corpus* foi facilitada, visto a facilidade de usar os recursos percentuais das questões fechadas, que o próprio formulário proporciona. As questões abertas foram tratadas com a análise textual discursiva como será detalhado em um tópico a seguir. As questões do questionário seguiram as seguintes temáticas: Relações universidade e escola; Avaliações entre os espaços

de interlocução; Expectativas com a escola durante os ECS; Relação teoria e prática; Terceiro espaço de formação; Reflexões a respeito do terceiro espaço nos ECS. Para acesso à lista de formandos/as como forma de controle de quantos/as seriam os/as participantes, entramos em contato com o colegiado de curso, apresentando em especial essa fase do estudo e pedindo auxílio para que além do fornecimento da listagem, o próprio colegiado fizesse o primeiro contato enviando o *link* do questionário via cobalto⁶. Uma vez que, imaginamos ser essa uma ação institucional importante para sensibilizá-los/as. Assim, no dia 21 de dezembro o colegiado de curso nos respondeu com a listagem e com informe de que haviam enviado individualmente e-mails para os/as formandos/as com uma mensagem de solicitação à participação no estudo.

Discutimos sobre o tempo de coleta por meio dos questionários e estabelecemos o prazo de três meses, já que se tratava de um período conturbado de pandemia e de transições de um ano para outro. Como estratégias de sensibilização agimos mensalmente. Cabe destacar que no primeiro mês tivemos uma baixa aceitação do público alvo, no dia 21 de janeiro apenas sete pessoas haviam respondido o questionário. Assim, solicitamos ao colegiado de curso, o envio de um lembrete aos/às formandos/as. Além de pedir auxílio para uma das participantes, que por ser colega dos/as demais formandos/as tinha acesso ao grupo de mensagens da turma. A mesma compartilhou um chamamento em áudio enviado pela pesquisadora relatando sobre a importância da participação de todos e todas no estudo. Com essa movimentação chegamos ao quantitativo de 20 pessoas. Considerando que várias tentativas de contato e sensibilização já haviam sido realizadas, o recebimento de respostas foi travado em 21 de março de 2022, contabilizando cinco perdas.

Diário de campo

Mesmo o processo de coleta tendo ocorrido a distância, por meio de videoconferências e formulário virtual, optamos por manter o diário de campo como um instrumento auxiliar no processo de investigação. Servindo como registro aos apontamentos das percepções da pesquisadora. O instrumento se mostrou como um apoio ao longo das coletas e foi essencial, principalmente, na hora da escrita dos

⁶ Cobalto é um sistema integrado de gestão da Universidade Federal de Pelotas.

artigos, porque revigorava a memória. Ao ser consultado, as frases, grifos e os encaminhamentos necessários ao longo do campo eram trazidos à tona, colaborando sobremaneira com o desencadear de ideias e lembranças das ações vividas. Sua manutenção, como instrumento, também necessitou ser defendida diante ao comitê de ética, pois estranharam que iríamos manter o diário de campo como instrumento e a justificativa foi a de que estávamos em campo mesmo em um momento pandêmico e com a utilização das tecnologias.

Além disso, no diário de campo foram realizados os registros dos encaminhamentos das orientações e orientações, sendo um documento importante do processo como um todo.

Processo de Análise Textual Discursiva

Com as entrevistas realizadas, transcritas e validadas, e com o encerramento das respostas via formulário virtual, tínhamos em mãos o *corpus* do estudo para se dar início ao processo de análise. Definimos usar o suporte do *software* NVIVO para uma melhor organização do material a ser analisado, o mesmo é uma boa opção devido a operacionalizar, como ferramenta facilitadora, as etapas da ATD. “É um *software* pago, que possibilita a importação e armazenamento de dados de múltiplas fontes, como artigos científicos, textos diversos, fotografias, vídeos e áudios” (MONTIEL, 2019, p. 952)⁷.

O processo de análise foi um momento trabalhoso, com vários aprendizados, estipulou-se três diferentes processos de análise, primeiramente as entrevistas das supervisoras da universidade, já que estas foram realizadas primeiro e para encaminhar o primeiro artigo para a submissão. No segundo momento os questionários dos/as estagiários, visto que os mesmos já estavam disponíveis e não necessitavam de mais nenhum procedimento – a exemplo da transcrição das entrevistas, e no terceiro a análise das nove entrevistas, que ocorreu por último após a transcrição e validação pelos/as participantes.

Em cada um desses processos foi utilizada a ATD, respeitando o seu ciclo que envolve a unitarização ou desmontagem do texto, a categorização originando as categorias, seguido da produção do metatexto, que se faz pelo diálogo com as bases

⁷ MONTIEL, Fabiana Celente. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

teóricas. Com a ATD se dá liberdade para o/a autor/a adentrar no texto produzido, demarcando suas percepções sobre o fenômeno em estudo.

De modo geral, foram dias e noites debruçadas na escrita do primeiro artigo da tese intitulado “Conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em Educação Física”. Ele teve o objetivo de sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no Estágio Curricular Supervisionado no curso diurno de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas a partir da percepção das professoras supervisoras da universidade. A submissão ocorreu no mês de dezembro de 2021. Sendo aprovado e publicado na revista *Humanidades & Inovação* no mês de abril de 2022. Posteriormente foi realizada análise dos questionários respondidos pelos/as estagiários/as, a qual deu origem ao segundo artigo da tese, denominado “Terceiro espaço de formação: contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente”, o qual teve como objetivo identificar elementos do terceiro espaço de formação que contribuem para a formação inicial dos/as licenciandos/as em Educação Física. O artigo foi submetido no mês de maio de 2022 à revista *Formação Docente*, sendo aceito de agosto de 2022, encontra-se atualmente em processo de editoração.

Em seguida o processo de análise foi seguido de um olhar cuidadoso sobre o restante do *corpus*, em um movimento atento e minucioso de ATD, processo que a coorientadora denominou de: *uma análise textual discursiva sem pressa, com toda atenção a tudo que possa emergir*. A orientação foi no sentido de que a pesquisadora não carregasse para o processo de análise a preocupação em ter um artigo pronto para submissão o quanto antes, visto que os requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação, de um artigo publicado e pelo menos um outro submetido, já haviam sido atendidos.

Assim, tal análise meticulosa foi a base para a escrita do terceiro artigo que será apresentado no corpo deste documento, tem como título: *Efetivação do terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado de Educação Física*. O mesmo ainda não foi submetido, a nenhum periódico, justamente para ser apreciado e arguido pela banca.

De modo geral, o processo de investigação se mostrou um campo de imensuráveis aprendizados. A intensidade das falas, as percepções durante as entrevistas, o observar de suas ações em um movimento que as pessoas ao participarem disseram estar aprendendo o conceito de terceiro espaço, juntamente

com o relato de que já haviam escutado, mas de fato não conheciam o que era, e que estavam percebendo a partir do momento de entrevista, sentido a partir do conceito de terceiro espaço, que existe possibilidades de aplicação, sendo elas até então, pouco ou não intencionais, estruturadas e verbalizadas pelo coletivo de suas instituições.

Ao todo foram nove entrevistas, realizadas com quatro homens e cinco mulheres discursando sobre o estudado, com suas vidas entrelaçadas pela Educação Física e especial pelo contexto de ECS.

De modo geral ao longo da construção do *corpus*, o rosto sério da pesquisadora inúmeras vezes deu lugar a um vasto sorriso e o coração retumbava a paixão por esse processo, não raras vezes mandei mensagem à coorientadora e ao orientador celebrando nossa decisão de investigar pelo caminho dos ECS e de juntos/as refletirmos sobre o quanto nossa busca tem potencialidades em colaborar com um repensar dos espaços de formação, seja inicial ou continuado, por meio do entendimento de que a estruturação do terceiro espaço de formação na ESEF/ UFPel, entrelaçado às escolas parceiras, pode potencializar formações mais qualificadas.

A doutoranda em meio ao caos e a ordem

Não é nada fácil estar em um Programa de Pós-graduação ao mesmo tempo em que se é professora em duas escolas, em pandemia, mãe, esposa, amiga, filha. Quando também se opta por mudar de escola, prestar concursos públicos, sejam eles efetivos ou temporários (vivi os dois), mas é extremamente grandioso pensar que mesmo em meio ao caos e aos desafios a lista de tarefas vai chegando ao fim. Chego ao momento de defender com a certeza que sou uma parcela pequena, privilegiada da população brasileira que conseguiu estar em uma Universidade pública desde a graduação até o doutoramento, cumprindo com as atribuições e aproveitando ao máximo essa trajetória e isso me deixa muito feliz e muito orgulhosa.

Um dia ouvi de uma amiga que podemos passar pelo doutorado sem adoecer, que podeseer uma formação continuada capaz de nos tornar mais fortalecidas e que mesmo as exigências sendo grandes, precisamos cuidar de nossa jornada para que seja leve, fazendo sentido e deixando lembranças que nos façam bem. Não precisamos de traumas, disse ela. Ciente disso, sempre que o caos tentava tomar

conta de minha ordem, parei e tomei consciência de que, assim como ela, eu queria viver com boas lembranças desse período. Aprendi a dizer não quando a demanda era além do que eu daria conta, assumi cronogramas viáveis para não gerar ansiedade e doença. Certifiquei-me de quais pessoas poderiam de fato estar comigo nessa trajetória com sabedoria sobre o tema, como conselheiros/as, como seres de boa energia que nem sabiam do quanto e turbulento momento eu estava passando, mas que suas presenças me traziam calma, alegria e diversão. De fato, me certifiquei e busquei estar rodeada de pessoas/presentes e a elas sou eternamente grata e dedicarei agora parte maior de meu tempo na companhia para um mate, para uma conversa *rara e boa*.

Ciente de meu compromisso enquanto doutoranda de uma Pós-graduação pública, procurei cumprir com minhas demandas e aceitar as atribuições a mim demandadas, foram co-orientações de trabalho de conclusão de curso, inúmeras bancas da graduação e da especialização/Pós-graduação, minicursos ministrados em eventos da área, coordenação de projetos esportivos como o “Jogando Para Aprender” e autoria/co-autoria de dez artigos entre 2019 e 2022, os quais versavam sobre temas inerentes ao fazer pedagógico.

Depois de definir o tema e qualificar a certeza e o amor pelo que estávamos estudando retumbava em meu peito, estudar o que faz sentido para tua vida é diferente, nos faz ter motivação para virar noites lendo, escrevendo mesmo sabendo que no outro dia pela manhã será necessário levantar sem ter dormido e seguir trabalhando.

Encaminhando para o fechamento do relatório de campo, penso que essa trilha, atravessada por um momento de pandemia de Covid-19, foi cheio de sensações, algumas dificuldades, mas, no meu caso visto que sou professora em duas escolas, a redução do tempo de deslocamento de um lugar a outro, colaborou no sentido de possibilidades de momentos de escrita e da antecipação em um ano o período de doutoramento.

O que mais me deixou incomodada e aflita ao longo da construção da tese, foi o momento político que vivemos, as incertezas e a normalização do ódio, das mentiras e de um governo que contra o povo trabalhador, que governou para a elite e mesmo deixando explícito seus interesses manteve um grande grupo de apoiadores/as, sendo opção de votos de muitas pessoas.

Ao finalizar esse documento, tenho esperança de uma reviravolta, partindo

das eleições de 2022, quando a classe trabalhadora voltou a sonhar grande a partir da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023. Espero que tenhamos a ampliação e qualificação das Instituições públicas, seguido do combate à sua desmobilização.

Artigo 01 “O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em Educação Física” publicado na Revista Humanidade & Inovação⁸.

O CONCEITO DE TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THE CONCEPT OF THIRD SPACE LEARNING IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION

Patrícia da Rosa Louzada da Silva 1
Fabiana Celente Montiel 2
Eraldo dos Santos Pinheiro 3

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543795345106592>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0259-299X>.
E-mail: patricia_pris@hotmail.com

Doutora em Educação Física pela UFPel. Professora do Instituto 2
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>.
E-mail: fabianamontiel@ifsul.edu.br

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela UFRGS. 3
Professor da Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2825017436880385>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5749-1512>.
E-mail: esppoa@gmail.com

Resumo: Estudo qualitativo cujo objetivo foi sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso diurno de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Participaram três supervisoras de ECS, que responderam entrevistas semiestruturadas aplicadas via webconferência. O processo de análise foi organizado com auxílio do software NVIVO, utilizando a Análise Textual Discursiva. Os resultados estão discutidos nas categorias: Interlocuções existentes entre universidade e escola; Efetivação da relação teoria e prática no ECS; e Organização curricular da universidade e o campo de formação para todos/as. As participantes indicaram a construção do novo currículo da Educação Física como oportunidade para se reestruturar o ECS, levando em consideração o conceito estudado e o estabelecimento de uma rede entre os/as envolvidos/as, visando a qualificar a formação. Reafirmamos que o terceiro espaço, núcleo central deste estudo, representa as aspirações por uma formação inicial de professores/as imbricada em sentidos e significados de profissão, conseqüentemente, enraizada no lócus escolar.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Terceiro Espaço. Formação Inicial.

Abstract: This qualitative study aims to highlight elements of the third space learning perceptible in the Supervised Curricular Internship (SCI) of the day course of Physical Education at Universidade Federal de Pelotas. Three SCI supervisors answered semi-structured interviews applied via web conference. The process of analysis was organized with the use of NVIVO software, and grounded on Discursive Textual Analysis. The results are discussed in the following categories: Existing interlocutions between university and school; Accomplishment of the relation between theory and practice in SCI; and Curricular organization of the university and the field of education for everyone. As participants, it indicates the new curriculum of Education and training as an opportunity to restructure, taking into account the concept and formation of the establishment of a network between those involved, aiming to qualify an establishment. We show that the third space, the central nucleus of this study, represents the aspirations for an reaffirm teacher education imbricated in the senses and meanings of the profession, consequently, rooted in the school locus.

Keywords: Curricular internship. Third Space Learning. Initial Teacher Education.

⁸ Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6265>

Introdução

Formar-se professor/a é uma ação complexa, dados os desafios que compõem o universo escolar. Para os/as licenciandos/as em Educação Física, muitas são as especificidades do ambiente profissional no que se refere a barreiras históricas de como entrelaçar teoria e prática, superar a falta de recursos físicos e materiais para a prática pedagógica, deparar-se com a diversidade presente na escola e desenvolver os diferentes temas da cultura corporal de forma qualificada.

Frente às necessidades da profissão, uma formação inicial adequada seria aquela que, dentre outras ações, viesse a explorar os espaços de formação de maneira aprofundada e qualificada, aproveitando ao máximo as oportunidades que aproximam o/a acadêmico/a do ambiente profissional e do exercício do constituir-se professor/a. Na formação inicial, os cursos de Licenciatura já têm carga horária que favorece o ir e vir entre esses espaços, a exemplo das Práticas como Componente Curricular (PCC) e dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), ambos com 400 horas. As PCC são consideradas:

Oportunidades de observação e vivência nas instâncias escolares, desde o início do curso. A Prática como Componente Curricular pode proporcionar essa experiência e contribuir para descortinar detalhes da profissão que incluem os processos de ensino e aprendizagem, questões administrativas, relações com a comunidade escolar, além dos aspectos econômicos e políticas que envolvem a Educação Básica. São particularidades que somente serão reconhecidas pelos futuros professores ao participarem deste mesmo contexto, ouvindo aqueles que vivem essa rotina e observando sua postura profissional (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Para Silva e Oliveira (2016), o ECS é uma oportunidade de que conhecimentos teóricos sejam aprimorados e se efetivem como práticas pedagógicas. Como destacam Silva e Muniz (2019, p. 151), “o Estágio Curricular é uma atividade imprescindível, ou seja, a aplicabilidade da teoria na prática e a reflexão sobre a prática a partir da teoria. No entanto, os achados referentes às PCC e aos ECS indicam que as demandas do ensino possuem lacunas no que compete à qualificação da formação inicial nas questões da prática profissional (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019).

Os ECS são importantes para o exercício das experiências docentes, ou seja, a aplicabilidade da teoria na prática e a reflexão sobre a prática a partir da teoria. No entanto, os achados referentes às PCC e aos ECS indicam que as demandas do ensino ainda possuem lacunas no que compete à qualificação da formação inicial nas questões da prática profissional (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019). Para Nóvoa (2019), é possível pensar e entender o ensino atrelado ao gesto pedagógico do trabalho do ser professor/a, porém, as PCC e os ECS, momento importante de consolidação do exercício da profissão, vêm enfrentando problemas referentes aos seus objetivos e à consolidação na formação inicial de professores/as.

A realização dos ECS, momento de extrema relevância para o aperfeiçoamento docente, tem se revelado um campo de dificuldades entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas. As principais dificuldades são: as barreiras burocráticas requeridas pelas Secretarias Municipais de Educação, a resistência dos/as professores/as da educação básica a receberem novos/as estagiários/as e a insuficiente supervisão dos/as docentes ao longo das práticas do ECS, fator que, ano após ano, limita mais e mais o número de parcerias entre universidade e escola (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020).

Uma das possibilidades de efetivação e assertividade na utilização desse tempo de 400 horas, tanto para as PCC quanto para os ECS, seria de fato converter esses momentos no que Zeichner (2010) anuncia como terceiro espaço de formação. O conceito de “terceiro espaço”, proposto por Zeichner (2010, p. 486), pode ser entendido “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola”. Em um conceito próximo,

Nóvoa (2017, p. 11) utiliza o termo “terceiro lugar” para designar o “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

O terceiro espaço tem como premissa superar os modelos tradicionais de formação, em que o conhecimento acadêmico assume uma posição superior à dos conhecimentos originários das escolas, em uma relação de aplicação dos conhecimentos da universidade no espaço escolar.

Esse formato aplicacionista da formação inicial de professores, no qual o conhecimento acadêmico mantém certa supremacia sobre o contexto da prática nas escolas, apresenta fragilidades, sobretudo porque os professores inseridos na complexidade do cotidiano da sala de aula revelam pouco conhecimento das especificidades trabalhadas nas disciplinas acadêmicas, mesmo daquelas direcionadas às metodologias de ensino. Acresce-se a essa situação o fato de que os professores que atuam nos cursos de formação de professores, em geral, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica (FELÍCIO, 2014, p. 421).

O terceiro espaço seria uma zona comum em que professores/as da educação básica, acadêmicos/as e professores/as da universidade dialogam na e para a construção de ações de ensino e de aprendizagem de forma horizontal, despindo-se de qualquer superioridade ou inferioridade e vestindo-se do desejo de solucionar problemas comuns. Isso instiga a pensar se os/as supervisores/as de estágio da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) do curso de Licenciatura em Educação Física diurno percebem o ECS como um terceiro espaço. Eles/elas sinalizam indícios de interlocuções existentes, as quais se configuram ou virão a configurar-se como um terceiro espaço de formação? Indicam elementos que caracterizem o ECS como um terceiro espaço de formação?

Considerando os ECS como potencialidades para serem ou tornarem-se terceiros espaços de formação, este estudo tem como objetivo sinalizar elementos do terceiro espaço de formação nos ECS perceptíveis no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso diurno de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Metodologia

O desenho metodológico do estudo trilhou o caminho da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa atenta às questões particulares dos fenômenos investigados, sem intenção de quantificar, permitindo aos/as pesquisadores/as adentrar no universo central dos significados. A pesquisa qualitativa “pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 11).

O objeto de estudo, as interlocuções entre universidade e escola, ou seja, “o terceiro espaço”, está sendo investigado em um projeto de doutorado, ainda em andamento, com foco no curso de Licenciatura em Educação Física do turno diurno da UFPEL. A pesquisa foi submetida à apreciação do comitê de ética e aprovada com o parecer de número 5052415.

A IES fica localizada na cidade de Pelotas, no sul do Rio Grande do Sul, e foi criada em 1969. Oferece 96 cursos de graduação na modalidade presencial e quatro a distância, com um total de 22 licenciaturas.

Participaram desta pesquisa três supervisoras de ECS, uma representante de cada nível de ensino, de um universo de oito supervisoras/as da IES. A identificação das participantes ocorreu por contato via *e-mail* com o colegiado de curso da IES, questionando-se quem eram as pessoas na supervisão de estágio. O retorno foi uma lista com oito nomes, sendo três supervisoras/as do ECS da educação infantil, três do ensino fundamental e dois/duas do ensino médio. Para definir as participantes do estudo, foi averiguado quais atendiam aos seguintes

critérios: ter sido ou ser supervisor/a de estágio e ser indicação pelo colegiado; estar na IES, ou seja, não ter se aposentado, não estar de licença ou não ter mudado de IES; ter sido ou ser supervisor/a de estágio diurno pelo maior tempo nos últimos cinco anos; aceitar participar da pesquisa.

No presente estudo, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de pesquisa. Conforme Triviños (1997), trata-se de um instrumento que parte de questionamentos, pelos quais o/a responsável pela entrevista consegue manter a sua linha de pensamento de modo espontâneo, sem perder o foco principal do estudo. A entrevista foi agendada por aplicativo de mensagem, após uma primeira aproximação com as participantes via e-mail fornecido pelo colegiado de curso, de acordo com a disponibilidade de dia e de horário das supervisoras.

A entrevista foi realizada via plataforma virtual de webconferência e seguiu um roteiro predefinido, tendo como temas centrais: descrição da experiência na supervisão dos ECS; principais contribuições do ECS para a formação inicial; relação teoria e prática nos ECS; potencialidades e limitações do ECS; espaços de interlocução entre universidade e escola; o ECS como um terceiro espaço. A entrevista foi gravada, transcrita e enviada para leitura e validação do conteúdo pelas entrevistadas.

As informações foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Com caráter descritivo e interpretativo, a ATD inicia pela descrição, possibilitando, assim, a interpretação do/s fenômeno/s estudado/s. É importante a compreensão de que a ATD é um processo de análise em que o/a pesquisador/a expressa seus sentimentos e opiniões, em um constante ir e vir no corpus que analisa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020).

A análise teve como suporte técnico o NVivo, que é um *software* capaz de auxiliar o/a pesquisador/a na organização e sistematização das informações, de modo a facilitar o processo de organização durante a ATD. O procedimento da ATD envolveu as seguintes etapas: desmontagem do/s texto/s ou unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; captando o novo emergente – a produção de metatextos; um processo auto-organizado.

Para compor este texto, a análise ocorreu com foco nos temas: espaços de interlocução entre universidade e escola; o ECS como um terceiro espaço. As categorias que emergiram ao final desse processo foram: Interlocuções existentes entre universidade e escola; Efetivação da relação teoria e prática no ECS; Organização curricular da universidade e o campo de formação para todos/as.

Discussões dos Resultados

Participaram da presente pesquisa três mulheres, docentes efetivas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPel. Para manter preservadas as suas identidades, utilizamos nomes fictícios, escolhidos por cada uma delas e detalhados no quadro de caracterização a seguir:

Quadro 1. Caracterização das participantes do estudo

Supervisoras	Tempo de atuação na IES em que o estudo foi desenvolvido	Tempo de atuação na supervisão de ECS	Nível em que atua supervisionando
Violeta	11 anos	10 anos	Educação Infantil
Rosa	3 anos	3 anos	Ensino Fundamental
Jasmim	6 anos	5 anos	Ensino Médio

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2021).

A partir do quadro, podemos perceber que as atuações como supervisoras de estágio ocorreram tão logo elas ingressaram na IES; uma delas, inclusive, destacou que seu concurso foi justamente para atuar com os ECS. A seguir, serão apresentadas e discutidas cada uma das categorias finais.

Interloquções existentes entre universidade e escola

O ECS é, sem dúvida, um momento importante no curso de Licenciatura em Educação Física, em que acadêmicos/as, professores/as da escola e supervisores/as da universidade deparam-se com a possibilidade de espaços propícios às interloquções, podendo vir a tornar-se um terceiro espaço de formação.

O conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Conforme Felício (2014), existem alguns ECS que, em resumo, se referem a um ingresso no ambiente escolar com atividades pontuais, fragmentadas, pouco discutidas com o contexto escolar. Nesse sentido, para que o ECS assuma a posição de terceiro espaço, falta articulação entre os/as professores/as, estagiários/as e docentes da universidade, na figura dos/as supervisores/as. Isso traçaria formações, inicial e continuada, concebidas em conjunto, em que todos/as tendem a sair mais fortalecidos/as e qualificados/as.

As entrevistadas foram estimuladas a pensar se o ECS, como se mostra na sua IES de atuação, em especial nos segmentos por elas supervisionados, se pode ser caracterizado como um lugar comum de discussão de forma estruturada e sistemática. Para isso, cada uma das supervisoras foi convidada a responder a seguinte pergunta: o ECS, da forma como tem sido desenvolvido no segmento que supervisiona, pode ser considerado um terceiro espaço de formação?

A participante Violeta discorre sobre essa questão, afirmando que deveria ser, mas que ainda não se configura como tal, apontado suas percepções, como mostra o trecho a seguir:

Eu estou percebendo muito mais agora, na pandemia, com essa possibilidade de o professor da escola estar mais conosco nesses encontros, entre os alunos de estágio, professor de estágio da universidade, como esse professor da escola está ali dentro conosco agora, nessas reuniões, tem sido super rico. Daí eu enxergo esse terceiro espaço. Embora nós tentássemos às vezes, a distância física, somada à falta de tempo, nos faziam não ter esse terceiro espaço.

A forma como a supervisora Violeta aponta em sua resposta transparece o entendimento sobre o conceito, ou seja, que o terceiro espaço na formação inicial de professores/as reúne “professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 485). Sendo identificado pela participante que, no período anterior a pandemia, a distância física era o principal fator que inviabilizava a execução desse terceiro espaço.

Em relação ao mesmo questionamento, Jasmim relata alguma aproximação com experiências em uma escola campo atual, como é possível ser observado no excerto a seguir:

Eu vejo esse terceiro espaço em experiências como essa da escola campo atual, não vejo no estágio de modo geral. Eu acho que é preciso esse comprometimento, esse entrelaçamento dos dois lados. Assim como do estagiário também, o estagiário

está envolvido, está empenhado, porque às vezes também a gente percebe que universidade e escola, no caso, pensando nos docentes de ambas, estão empenhados, e às vezes o estagiário não está muito empenhado. O terceiro espaço se constitui quando há esse entrelaçamento entre todos esses atores, mas destaco que o estagiário, que o acadêmico em formação, também esteja bastante empenhado, envolvido no processo.

As colocações de Jasmim, assim como as de Violeta se direcionam para uma aplicabilidade do terceiro espaço no período de pandemia. No entanto, Violeta dá ênfase a necessidade de comprometimento entre as partes. Em especial a postura acadêmica das pessoas que vivem o estágio, nesse caso discentes de Educação Física. O que ressalva a importância de serem traçadas finalidades e ações comuns aos/as docentes e discentes, visando a qualificação do processo de ensino (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020).

A supervisora Rosa, aponta que o diálogo ocorre entre as partes acontece – às vezes entre estagiário/a e professor/a, às vezes entre supervisor/a e professor/a, como é possível identificar na fala a seguir:

Chegou a ter alguns momentos em que a gente fez isso, mas o que eu costumava fazer: primeiro, conversava com a professora da escola; geralmente, eu chegava, conversava com a professora da escola e buscava saber como é que estavam sendo as experiências do aluno ou da aluna. A gente trocava alguma informação. Depois disso, eu conversava com o aluno ou aluna.

O excerto a cima faz considerações as ações comunicativas desenvolvidas por essa supervisora. Rosa foi refletindo ao longo da entrevista e encerrou sua participação com um desfecho que deixa evidente sua tomada de consciência do que seria o terceiro espaço, do que se faz e do que pode vir a ser realizado. Como expressa:

Se esse terceiro espaço, [se] ele não acontece, é uma falha. Às vezes, esse diálogo não acontece com as três pessoas tendo essa conversa, esse diálogo no mesmo instante, mas ele é um diálogo desencadeado, por exemplo, ele é um diálogo conversado com professor e supervisor, depois com aluno, aluno com professor, e professor com supervisor. Poderia ser melhor, fazendo uma reflexão aqui, poderia.

Na medida em que a entrevistada, percebe a definição do conceito de terceiro espaço de formação e assume ser um equívoco a sua ausência, reforça-se a constatação de que:

Percorrer caminhos que integram os licenciandos ao seu futuro espaço interventivo envolve esforços múltiplos e integrados, que somente se consolidarão com o reconhecimento desse vínculo universidade-escola pelos docentes do curso e com a materialização das propostas no currículo, bem como nas práticas do curso (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020 p. 741).

Dentre as análises percebe-se que as interlocuções elencadas que mais se aproximaram do conceito de terceiro espaço são anunciadas durante o período pandêmico, por meio de seminários e reuniões virtuais, em que todos/as estavam presentes, ocupados/as em dialogar e construir ajustes para realização do ECS. Foi possível perceber, ainda, que as interlocuções

ocorrem por meio de afinidades, ou seja, alguns/as professores/as da escola são mais predispostos/as a essa troca do que outros/as; por isso, algumas instituições ganham destaque nas falas das supervisoras, como aponta Jasmim:

Desde que eu entrei, percebo como essa parceria é boa, na verdade, tem sido cada vez melhor, inclusive, se mantendo na pandemia, conseguimos estabelecer uma ótima conexão com a escola, entre os estagiários e a universidade. Os professores da educação básica estão sempre presentes. Qualquer coisa que a gente pede *feedback* deles/as, eles/as prontamente retornam. A gente não quer perder essa parceria.

A participante Jasmim reforça, ainda, a relação harmoniosa com professores/as de Educação Física da escola e afirma “estar em um campo em que as condições de diálogos são favoráveis [e] garante[m] meio caminho andado para a qualidade do ECS”. Nesse mesmo sentido, Rosa destaca uma experiência que vem fazendo a diferença:

Na escola campo atual, eles são seis pessoas estagiando, estão fazendo o planejamento todos em conjunto, então, eles fazem um grande grupo, e aí que está legal, que talvez tu vás encontrar essa interação aí desse terceiro espaço, que é uma dinâmica bem interessante que está acontecendo agora.

O excerto descrito anteriormente pode ser discutido com a literatura quando se percebe a importância do ECS como potencial às trocas e que as partes são primordiais a esse processo, pois:

A prática do Estágio Curricular Supervisionado é mais do que o cumprimento de um requisito legal, constitui-se num espaço privilegiado de aprendizado para o discente em contato com a realidade da Educação Básica, assim como, no exercício da gestão de processos educacionais que permitam desenvolver habilidades, competências e conhecimentos trabalhados ao longo do Curso (SILVA; MUNIZ, 2019, p. 153).

Violeta também dá ênfase a essa escola, indica a figura de um professor em especial e refere-se aos encontros virtuais dizendo: “ele está ali dentro conosco agora, nessas reuniões, e tem sido super rico”. As contribuições das participantes são dispositivos para pensarmos nas interlocuções que vêm ocorrendo nos ECS e em como necessitam alargar-se, deixando de ser algo pontual e relativo a pessoas. Como destacam Benites, Sarti e Souza Neto (2015), falta ultrapassar as relações que são apenas pelos laços afetivos.

Faz-se necessária uma nova dinâmica que avance para a profissionalização do magistério, permitindo ultrapassar a situação vigente em que os vínculos em torno do estágio entre professores da universidade e da escola baseiam-se em camaradagem e laços afetivos (BENITES, SARTI, SOUZA NETO, 2012, p.109).

Assim como a interlocução é facilitada quando o/a professor/a da escola está predisposto/a, também ocorre o contrário, quando o/a professor/a da escola não mostra interesse pelo ECS. A supervisora Jasmim diz que: “Tem situações de ECS que são muito difíceis, não se encontrava o professor da educação básica nos dias e horários dos ECS e muitas aulas sendo transferidas” e reforça, ainda: “a gente não quer culpabilizar ninguém, porque sabemos das dificuldades, mas é complicado quando não existe o comprometimento, aí não acontece

nenhuma conexão”. Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 103), destacam que está sendo desconsiderado “o potencial formativo dos professores experientes na iniciação das novas gerações decentes”, e complementam afirmando que:

Não costuma haver critérios claros para a seleção de professores colaboradores e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber os estagiários tende a ocorrer de forma pouco sistemática. (BENITES, SARTI, SOUZA NETO, 2012, p.103).

A partir dos achados e dialogando com a literatura da área avalia-se que os espaços de interlocução no ECS carecem de uma melhor estruturação, no sentido de se pensar e explanar sobre o que se espera das partes na ação de ECS, deixando evidentes quais são as atribuições de cada envolvido/a. Como salientam com Silva Júnior et al., (2016) as carências quanto aos objetivos da proposta, bem como a baixa organização são fatores que vêm dificultando o êxito dos ECS e desvalorizando-os, por isso a necessidade da atenção as parcerias e responsabilidades de cada uma das partes.

A categoria discutida sinaliza os pontos de interlocução existentes entre os/as envolvidos/as nos ECS. Em meio ao distanciamento social durante a pandemia, as formas de realização do ECS e de comunicação sofreram modificações, e, com isso, surge um canal de aproximação por meio das reuniões virtuais. Para Violeta:

Está sendo muito legal essa troca. Embora a gente esteja em um momento muito delicado no ensino remoto, ou híbrido agora, a gente está conseguindo fazer mais de perto esse acompanhamento, mais do que antes, quando a gente estava no presencial. Parece mentira, mas o professor está conseguindo estar mais conosco, até por uma questão de logística mesmo, ele liga a câmera e está na nossa reunião. Então, está sendo muito legal. Eu acho que isso a gente tem que levar desse tempo de pandemia, essa aproximação que nós tivemos entre o professor da escola e o supervisor da universidade, o professor da universidade e os alunos.

As reuniões virtuais oriundas desse período pandêmico podem ser interpretadas como um ponto significativo para as aproximações entre as partes envolvidas no ECS, mesmo sendo sinalizado Medeiros Filho, Silva e Magalhães Júnior (2022), que tal período foi de impactos negativos para educação como um todo, visto a suspensão das atividades presenciais.

Sendo incontestáveis os prejuízos à educação no período vivido em pandêmica, percebe-se que emergiu um canal de comunicação a partir das experiências no cenário de distanciamento social que pode se tornar uma estratégia de aproximação entre as partes. A participante Violeta reforça, ainda, “Só agora temos conseguido nos encontrar com o professor da escola. Nas reuniões virtuais, vimos que, sem esse terceiro espaço, não seria possível construir um lugar de ensino, de construção pedagógica”.

Os canais de interlocução durante a pandemia foram favoráveis, na percepção das participantes. Talvez tenham sido o que faltava para minimizar as distâncias, otimizar o tempo e manter sistematizados os encontros, isso para que de fato o conceito de terceiro espaço de formação seja a âncora do ECS na efetivação da teoria e prática, discussão que será traçada a seguir.

Efetivação da relação teoria e prática no ECS

A relação teoria e prática é um importante elemento quando abordamos o terceiro espaço de formação. As supervisoras foram questionadas se essa relação acontece no ECS e como esse processo ocorre. Para Rosa, tal relação vem contemplada nos aspectos positivos do

vivenciar, “de poder colocar teoria e prática, de poder fazer um planejamento coerente”. Nessa perspectiva, Darido (1995) já apontava a importância dos ECS não ocorrerem ao final do curso, mas de forma que permeie todo o processo formativo.

Na Educação Física, as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, mas é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto por um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação (DARIDO, 1995, p. 127).

Porém, observa-se, a partir das falas das entrevistadas, que a relação teoria e prática, ainda, carece de atenção, o que é confirmado no excerto da fala de Violeta, ao dizer que:

Acho que falta muito, eu acho muito desconectado. Eu acho que a teoria ainda está muito desvinculada da prática. A gente teria que conseguir fazer melhor esse jogo entre preparatório e estágio, mas acho também muito por culpa disso, assim, que muitos professores não têm essa vivência, essa experiência, dentro da escola, então, por isso que às vezes fica muito separado, dicotomizado, a prática, o que diz nos livros e o que a gente vivencia na prática. Eu acho muito separado, muito.

Nóvoa (2017, 2019) e Nóvoa e Alvim (2021) discorrem sobre a universidade e sobre seu importante papel na formação de professores/as, ressaltando os riscos que as IES correm em perpetuar formações iniciais descontextualizadas da profissão. Na percepção de Rosa, “o ECS é um momento propício para mobilizarem os conhecimentos teóricos e práticos”.

No estudo de Kreuger e Ramos (2021), 18 artigos foram averiguados, e foi percebida a valorização da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores/as, entrelaçadas a diversos fatores, tais como:

a) A prática docente como um importante espaço formativo que permite articular a formação e a constituição da docência; b) a articulação entre universidade e escola na formação inicial, constituindo um “entrelugar” ou um “terceiro espaço” que permita a construção de saberes docentes ancorados em teóricos e práticos; c) o papel ativo e o protagonismo dos professores na construção dos currículos, de modo que o currículo não é concebido como algo “abstrato” e externo à prática, mas algo que emerge dela (KREUGER; RAMOS, 2021, p. 19).

Mesmo sendo considerada essencial a articulação de teoria e prática nos ECS, elas carecem de ser analisadas levando em consideração alguns pontos chave para serem revistos e melhorados na constituição da formação inicial em Educação Física. A supervisora Jasmim aponta que um problema nessa relação entre teoria e prática, dentro das disciplinas, é quando os/as estudantes ficam nessa ânsia de ir para as vivências práticas, mas vão com aquela intenção de experienciarem como estudantes e acabam perdendo o sentido de que estão ali para aprenderem aqueles métodos para ensinar. Esse fato influencia depois na hora do ECS: como ensinar algo se naquele momento, em vez de prestar atenção, o/a estudante se deteve só em fazer? Falta uma relação com o ser professor/a, falta a efetiva aproximação com o ambiente escolar.

Para Silva e Oliveira (2016), a importância do ECS se dá pela aproximação com a realidade profissional, em um mecanismo dinâmico de observar, analisar e vir a entender o que há,

para assim administrar a conexão de teoria e prática frente aos desafios e às demandas pedagógicas. Assim, cada objetivo vai se constituindo parte de um plano maior, que é o de ensino, no sentido de aprender para ensinar, de ensinar para aprender e de aprender enquanto ensina, em um entendimento, como discorre a Jasmim, de que:

Na disciplina de estágio, haja essa mobilização de todos os conhecimentos, pois se tem que entender do desenvolvimento humano, de didática, dos diversos conteúdos, da Educação Física. Realmente, é um momento em que eles unem teoria e prática.

Esse movimento de aprender ensinando é justamente uma proposta potente para romper com os afastamentos entre teoria e prática, usufruindo-se da estruturação e aplicabilidade de um terceiro espaço de formação, para que os desafios da educação possam ser superados em uma construção conjunta, com sentido e de acordo com o contexto. As participantes compreendem a importância do ECS e, ao longo da entrevista, ao depararem-se com a definição do conceito, passam a questionar-se sobre o que se tem efetivado, em uma oscilação de quem se depara com o novo ao mesmo tempo em que reflete e necessita posicionar-se.

A supervisora Jasmim diz que aprendeu “agora o que era terceiro espaço; eu já ouvia falar do terceiro espaço, agora eu aprendi”. A mesma também aponta indícios de que a relação teoria e prática pode ser facilitada no terceiro espaço:

É preciso comprometimento, esse entrelaçamento dos dois lados, assim como do estagiário, o estagiário estar envolvido, estar empenhado, porque às vezes a gente percebe que universidade e escola, pensando nos docentes de ambas, estão empenhadas, e às vezes o estagiário não está muito empenhado.

De forma a complementar ao exposto, a participante Rosa, no movimento de pensar a teoria e a prática e as suas possibilidades, reforça a importância do ECS para a formação dos/as futuros/as docentes e aponta que esse:

É o momento de o aluno poder experimentar, vivenciar, colocar o conhecimento teórico em ação, o aliar a teoria e a prática, sendo também o momento de os acadêmicos se inserirem nessa comunidade escolar e conhecerem a realidade dos alunos.

A oferta de um lugar comum onde todos/as possam pensar, realizar, refletir e construir novos conhecimentos pode ser o cerne das propostas de ECS, delineando a formação por dentro da profissão, de forma entrelaçada do início ao fim, ou seja, não é só adentrar o ambiente escolar, mas utilizá-lo como um laboratório de formação, onde todos os experimentos partem do desejo de uma formação qualificada e construída em rede, deixando de ser ações isoladas de um/a ou outro/a (ZEICHNER, 2010).

O interessante é que as amarras no campo do ECS já existem. Os fatos que por vezes aparecem isolados e em outras ocasiões estão conectados, mas, apesar de circundarem o campo da teoria e da prática, ainda carecem de problematização e reformulação em termos de estruturas curriculares. Ao repensar o currículo dos cursos de Educação Física, olhar para a Licenciatura e o quanto se deseja qualificar a formação, emerge a demanda do diálogo e da estruturação de ações que levem em consideração a sua epistemologia e os contextos práticos da área.

É preciso romper com a desvalorização do conhecimento elaborado pelos/as professores/as a partir de seu exercício profissional, espaço escola, e, com isso, como bem aponta Mi-

zukami (2013), estruturar um modelo de desenvolvimento profissional de docentes centrado na escola, aprimorando a formação dos cursos de Licenciatura das IES, ao mesmo tempo em que a universidade cumpre com seu papel social, que é ofertar uma formação continuada aos/às professores/as da rede.

Organização curricular da universidade e o campo de formação para todos/as

Foi possível perceber que as supervisoras participantes apontaram benefícios que uma maior carga horária vigente de PCC e ECS pode agregar à experiência de formação inicial, como é possível verificar no relato de Violeta:

Então, eu acho que, com aumento de carga horária, são diversos os elementos que podem beneficiar os nossos alunos, enquanto uma experiência que antes era mais limitada ainda, que vivi na minha época, tínhamos um estágio [que] era um recorte, ou do ensino fundamental, ou do ensino médio. A gente não conseguia vivenciar como a gente vivencia hoje anos iniciais, anos finais, ensino médio.

Em estudo de Montiel e Pereira (2011) realizado logo após a mudança de 300 para 400 horas de ECS, é destacado o quanto os/as coordenadores/as de curso consideraram positivo o aumento de carga horária, mesmo que indicassem problemas na sua efetivação. É ressaltado no estudo que:

Com o ECS a partir da segunda metade do curso e com o aumento da sua carga horária, foi evidenciada melhor formação pedagógica para atuar na escola, pois, além de maior diversificação de experiências, o estudante em situação de estágio tem mais oportunidades de discutir teoria e prática de modo articulado. Os estudantes ficam mais horas dentro da escola, o que lhes permite experimentar a docência e vivenciar mais o cotidiano do ambiente escolar, etapa importantíssima no seu processo de formação (MONTIEL; PEREIRA, 2011, p. 430).

Para Krug *et al.*, (2017), o início da carreira foi caracterizado, pelos/as participantes de seu estudo, como um período de marcas positivas e negativas, sendo que os/as entrevistados/as indicaram uma percepção negativa em maior proporção. De acordo com Stolarski *et al.* (2019), ao investigarem professores/as iniciantes, os/as profissionais dizem que, embora se sintam motivados/as para a atuação profissional, sofrem ao depararem-se com a realidade. Isso evidencia que, mesmo com a ampliação da carga horária dos ECS, o ingresso na carreira profissional ainda tem sido referido como um choque de realidade.

Talvez isso ocorra porque, como aponta Violeta “o estágio é diferente do cotidiano, depois como profissional, como professor de Educação Física”. No entanto, a entrevistada percebe que o espaço de aproximação e conexão com a profissão “é a forma como a gente pode debater com o nosso aluno, as dificuldades que ele vai ter no futuro ou não, as facilidades, como é que ele pode vivenciar esse momento”.

O estudo de Bisconsini e Oliveira (2019) discorre sobre explorar esses espaços que antecedem a entrada na profissão e indica pensar e desenvolver de forma mais aprofundada as PCC e os ECS, valendo-se das oportunidades de observação e vivências no âmbito escolar desde os primeiros momentos de curso.

A Prática como Componente Curricular pode proporcionar essa experiência e contribuir para descortinar detalhes da profissão que incluem os processos de ensino e aprendizagem,

questões administrativas, relações com a comunidade escolar, além dos aspectos econômicos e políticas que envolvem a Educação Básica. São particularidades que somente serão reconhecidas pelos futuros professores ao participarem deste mesmo contexto, ouvindo aqueles que vivem essa rotina e observando sua postura profissional (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 17).

As participantes não tratam como PCC as práticas que antecedem a ação do ECS. Existe, no contexto investigado, a nomenclatura de ECS de I a VI. Os números ímpares referem-se aos ECS preparatórios, e os números pares, aos ECS propriamente ditos, sendo o II na educação infantil, ECS IV no ensino fundamental e ECS VI no ensino médio.

Violeta enfatiza a importância dos preparatórios de ECS e de pensá-los cada vez mais imbricados, no sentido de se aproveitar mais essa carga horária, pois parece que as coisas ficam muito desconectadas e dispersas. Violeta elenca que: “Para o novo currículo que a gente está elaborando, os estágios, o número de horas vai ser maior ainda. Pela nova resolução, então, pensar isso também é importante”. No decorrer da entrevista, a supervisora mostra-se preocupada, pois aponta o desejo de que as coisas aconteçam e sejam significativas, mas percebe que existem lacunas nos espaços de troca com a escola.

Outro ponto evidenciado nas entrevistas está relacionado ao papel da universidade no campo da formação, no sentido de contribuir com esses espaços, como podemos observar na exposição de Jasmim:

Reconhecer as possibilidades que a gente tem, enfim, tentar contribuir também com os espaços públicos, as escolas que a gente tem na cidade, porque o estágio também é uma forma de dar esse retorno para as escolas, e não só para a formação dos estagiários, mas também de dar retorno para as escolas, dessa aproximação com os professores.

A universidade possui responsabilidade com a formação continuada de professores/as, e às vezes o espaço de ECS parece não ser percebido como um caminho propício a momentos capazes de ofertar reflexões, que possam qualificar a prática pedagógica, não só dos estagiários/as, mas de ambas as pessoas envolvidas. Não se trata de uma via de mão única, ou da escola para universidade ou da universidade para a escola, mas sim de espaços de discussões que as entrelacem (KREUGER E RAMOS, 2021).

A supervisora Jasmim diz que “precisamos fortalecer um pouco mais esse vínculo entre a escola e a universidade; pensando no campo de estágio, talvez possa ser uma possibilidade”.

Potencializar, no currículo, ações para o fortalecimento das relações escola e universidade é uma necessidade, porque a área vem se enfraquecendo ao longo dos anos, a exemplo da Educação Física no ensino médio, que perdeu carga horária, e, se não for restabelecido o encurtamento das distâncias, os afastamentos tendem agravar a situação. Sobre isso Jasmim discorre que:

Temos tentado, nós professores de estágio, trabalhar de forma mais conjunta, coletiva, discutir mais. Nós já estamos conseguindo de alguma forma trabalhar um pouco mais nessa linha, mas acho que ainda temos que avançar em alguns sentidos, mas as demandas sempre estão nos atropelando. Agora tem o currículo, mas essas discussões do currículo também podem estar nos ajudando a pensar nesse fortalecimento aí do estágio e nas diferentes demandas que a gente tem também para qualificar cada vez mais esse espaço formativo que é tão importante para os acadêmicos e para os professores que estão na escola. Também é significativo para os alunos. Muitas vezes, eles não esquecem os estagiários

que vão lá, pedem que eles voltem. Então, realmente é bem importante.

O tempo para as observações e a efetivação de mais fusões entre os espaços por meio do/a supervisor/a, professor/a da escola e estagiário/a são ações indicadas por Rosa:

E essa fusão entre nós dois e esse diálogo entre nós três são necessários; ele é importante porque daí a gente consegue fornecer o *feedback* mais adequado para esse aluno, de como está sendo o processo, de forma bem rica, a partir desses três, dessa fusão entre os três.

As reflexões e ações são necessárias porque é possível pensar e entender o ensino e a aprendizagem atrelados ao gesto pedagógico do trabalho do ser professor/a, porém, ano após ano, as PCC e os ECS, momentos de consolidação do exercício da profissão, vêm enfrentando problemas referentes aos seus objetivos e à consolidação na formação inicial de professores/as (NÓVOA, 2019). Assim, é fundamental prestar atenção nos espaços já estabelecidos e deles usufruir de maneira produtiva, porque, como destaca Jasmim:

É uma experiência curta, mas que é muito válida também, de principalmente mobilizarem esses diferentes conhecimentos que eles aprendem, aprendem na formação. No ECS, a gente tem que entender do desenvolvimento humano, a gente tem que entender de didática, a gente tem que entender dos diversos conteúdos, da Educação Física, então, unem a teoria e a prática. Enfim, esperamos aí que esse novo currículo e essas alterações na formação possam contribuir para essa questão também.

O conceito de terceiro espaço pode vir a colaborar com os pontos de tensão existentes, como a falta de vínculos, de sentido, de percepção mútua de qualificação. Trata-se de um espaço de partilha regular com foco na formação inicial e continuada; não é só cumprimento da carga horária necessária para obtenção do título de professor/a.

A falta de conexão e percepção de significado em receber estagiários/as não raramente faz com que exista resistência dos/as professores/as da educação básica a recebê-los/as. Isso é potencializado pela insuficiente supervisão dos/as docentes nas práticas do ECS, pela falta de sentido e de trocas no compartilhamento de suas turmas. Uma modificação de significados precisa ocorrer para engrandecer as trocas no ECS e superar os principais motivos da insegurança das escolas e a recusa em receberem os/as estagiários/as (BISCONSINI; PIZANI; OLIVEIRA, 2020). Para a supervisora Jasmim:

Infelizmente, o que falta é mais tempo para a gente discutir isso, acaba que é muito rápido o processo. A gente se envolve muito com questões burocráticas, e a questão da reflexão sobre a prática, sobre cada aula, a gente muitas vezes não consegue problematizar, não consegue instigar muito nos alunos a relação no momento que antecede os ECS, essa relação teórica prática, reflexão de cada aula. Por exemplo, a gente pede que eles façam um diário do estágio, após cada aula, que eles reflitam, que eles coloquem ali os desafios, as potencialidades da aula, e a gente vê muito pouco essa reflexão.

O excerto da fala da participante reflete os diversos problemas existentes. A criação de um terceiro espaço de formação envolve repensar o que já se faz, requer a superação, a estru-

turação de espaços de diálogo entre as partes envolvidas, estratégias perceptíveis para todos/as, fugindo da individualidade, o que pode estar previsto na nova estruturação dos currículos. Nesse sentido, de mudanças, Violeta relata que atualmente estão trabalhando na organização de um novo currículo, a participante relata que:

Como a gente está pensando um novo currículo baseado em novas diretrizes, diretrizes que pensam a Educação Física em rede, que as disciplinas estejam em rede e tal, que a gente realmente faça um trabalho em rede com esses professores, com a escola, que a gente possa contribuir, trazer a contribuição, dar o valor que ela tem. O professor que está lá dentro da escola, ele tem muito a nos dizer. Que a gente possa construir esse terceiro espaço, que é um espaço de formação. Então, eu acho que teríamos a acrescentar a criação desse terceiro espaço, de um local que, às vezes, acho que fica muito vazio, que não está preenchido. Passa aqui por uma preparação para o estágio, agora vamos para o estágio, vou lá, olho meu aluno, vou lá ver se ele fez o plano de aula, como está dando aula, se ele está tendo, conseguindo dar aula e tal, conseguindo administrar turma. Mas essa conversa entre professor da escola, os estagiários e professor da universidade às vezes não se dá, não se cria esse terceiro espaço, fica uma coisa toda fragmentada. Daí o supervisor dá nota, o professor dá nota, e o aluno fica perdido no meio.

Cabe pensar espaços em rede, escolas parceiras que se sintam contempladas, beneficiadas. A real mudança nos currículos depende da ampliação da concepção baseada na dicotomia – espaço escola, espaço universidade – para um avanço com ações planejadas, com propósitos articulados do início ao fim do ECS, com acompanhamento efetivo dos/as estagiários/as, tanto por supervisores/as quanto por professores/as da escola. Além disso, a estruturação de espaços comuns possíveis para o ensino e o aprendizado, descompromissados de qualquer tipo de hierarquia, nos quais todos/as se sintam aptos/as a ensinar e a aprender, pela ação, reflexão e ação, que é a práxis pedagógica.

Considerações Finais

O ECS é um campo fértil e aprofundar seu estudo, buscando sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no ECS no curso diurno de Educação Física, apontou indicativos da situação existente na IES, da relevância percebida pelas participantes de olhar para a construção do novo currículo da Educação Física como oportunidade para reestruturar o ECS.

Busca-se um currículo que inclua o conceito de terceiro espaço e suas características e que possa vir a estabelecer uma rede entre os/as envolvidos/as, visando a qualificar o processo de formação. Reforçamos que uma das formas sugeridas para enfrentamento das distâncias e da falta de tempo das partes envolvidas foi manter a estratégia de encontros virtuais estabelecidos em meio à pandemia.

Como limitação do estudo, anunciamos não ter sido possível o entrelaçamento entre as percepções dos/as professores/as das escolas e estagiários/as, processo que se encontra em fase de construção dentro do projeto da pesquisa de doutorado.

Por fim, reafirmamos que o terceiro espaço, núcleo central deste estudo, representa nossas aspirações por uma formação inicial de professores/as imbricada em sentidos e significados de profissão, conseqüentemente, enraizada no lócus escolar. Por isso, a PCC e o ECS representam ser potenciais espaços, no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física, para estruturação de um lugar comum que aproxime escola e universidade de forma estruturada e sistematizada para e com todos/as os envolvidos/as – um terceiro espaço de formação.

Referências

ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B; MONTIEL, F. C. Uso do *software* NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BENITES, L. G.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBFw74gqj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-20, abr/jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56269>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BISCONSINI, C. R.; PIZANI, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Limitações e possibilidades institucionais: a formação inicial em Educação Física – Licenciatura. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 735-750, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180281>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Suraya.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Acesso em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KREUGER, S. B.; RAMOS, P. A formação docente e seus dilemas no campo da educação física: uma revisão da literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1534/987>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de educação física na educação básica. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2207>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MEDEIROS FILHO, A. E. C.; SILVA, L. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. Estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4850>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-25.

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10391/7768>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, e110616, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592021000101000&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: 11 mar. 2021.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/21710/pdf_1. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA JÚNIOR, A. P.; FLORES, P. P.; BISCONSINI, C. R.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE N° 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34854>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, D. M.; MUNIZ, S. S. O estágio Supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1551/1216>. Acesso em: 26 nov.2021.

SILVA, R. B.; OLIVEIRA, A. S. O estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores: decisão quanto ao futuro profissional. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.3, n.1, 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/139>. Acesso: 27 nov. 2021.

STOLARSKI, G.; SILVA JÚNIOR, A. P.; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Professores iniciantes de Educação Física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 97-107, 21 mar. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodefisica/article/view/21826/14270>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 nov. 2020.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.

Artigo 02 “Contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente” publicado na Revista Formação Docente”⁹

SILVA, P. R. L.; MONTIEL, F. C.; PINHEIRO, E. S.; Terceiro espaço de formação: contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

Recebimento em: 30/05/2022 | Aceite em: 02/10/2022

ARTIGOS

TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DISCENTE

Patrícia da Rosa Louzada da SILVA

Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas - ESEF/UFPel

Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil

patricia_pris@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0259-299X>

Fabiana Celente MONTIEL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul

Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil

fabianamontiel@ifsul.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>

Eraldo dos Santos PINHEIRO

Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas - ESEF/UFPel

Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil

esppoa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5749-1512>

RESUMO: Ao compreender o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um terceiro espaço de formação, local de interlocução entre escola e universidade, o presente estudo teve como objetivo identificar a percepção dos/as formandos/as em Educação Física sobre a contribuição do ECS na sua formação inicial e preparação para a docência. Participaram 20 formandos/as de um curso diurno de Licenciatura em Educação Física, respondendo a um questionário *on-line*. Para organização do corpus, foi utilizado o NVivo, seguido da Análise Textual Discursiva, a qual resultou em três categorias finais: Atribuições da docência; Formação profissional por dentro da escola; Relação da teoria e da prática. Dentre os principais achados, estão a importância do ECS na vivência e aprendizagem da docência, assim como uma oportunidade de estar no ambiente escolar, discutindo teoria e prática, tanto com os/as docentes da universidade quanto da escola, e enfatizando o ECS como um potencial terceiro espaço de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Professores. Formação Inicial.

⁹ Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/620>



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

THIRD TRAINING SPACE: CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP FROM THE STUDENT PERSPECTIVE

ABSTRACT: By understanding the Supervised Curricular Internship (ECS) as a third training space, a place of dialogue between school and university, the present study aimed to identify the way that Physical Education undergraduates perceive the contribution of ECS to their initial training and preparation for teaching. Twenty undergraduates participated in a daytime teaching course in Physical Education, and answering an online questionnaire. NVivo was used to organize the corpus, followed by Discursive Textual Analysis, which resulted in three final categories: Teaching assignments; Professional training within the school; Relation between theory and practice. Among the main findings are the importance of ECS in teacher experience and learning, as well as an opportunity to be in the school environment, discussing theory and practice with university professors and schoolteachers, and emphasizing ECS as a potential third space of training.

KEYWORDS: Third Space. Internship. Initial formation.

TERCER ESPACIO DE FORMACIÓN: APORTES DE LA PASANTÍA CURRICULAR SUPERVISADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

RESUMEN: Al entender la Pasantía Curricular Supervisada (ECS) como un tercer espacio de formación, un lugar de interlocución entre escuela y universidad, el presente estudio tuvo como objetivo identificar la percepción de los pasantes de Educación Física sobre la contribución de ECS en su formación inicial y preparación para la docencia. Participaron veinte egresados de un curso diurno de Licenciatura en Educación Física, respondiendo un cuestionario online. Para la organización del corpus se utilizó NVivo, seguido del Análisis Textual Discursivo, que resultó en tres categorías finales: Atribuciones de la docencia; Formación profesional dentro de la escuela; Relación de teoría y práctica. Entre los principales hallazgos se encuentra la importancia de la ECS en la experiencia y aprendizaje de la docencia, así como una oportunidad de estar en el ambiente escolar, discutiendo teoría y práctica con los docentes de la universidad como de la escuela, enfatizando la ECS como un potencial tercer espacio de formación.

PALABRAS-CLAVE: Colegio. Maestros. Formación inicial.



Introdução

A formação inicial de professoras e professores mostra-se como um período diverso, no sentido da amplitude de aprendizados necessários para a prática profissional. Constituir-se docente demanda saberes que perpassam os conceitos da área, os procedimentos para ensiná-los e as atitudes, ou seja, como agir em meio à complexidade que é o organismo vivo chamado escola.

No processo de formação inicial, um dos lugares comuns a todos/as os/as licenciandos/as é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Certamente, existem outros espaços em que se tem contato com a prática pedagógica no ambiente escolar ao longo da formação, porém, os ECS são assegurados por lei e compõem a carga horária obrigatória do curso, sendo “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

O ECS assume uma posição potencializadora na formação inicial, uma vez que implica conexões entre formação acadêmica e profissional. No entanto, há “uma lacuna ainda presente que trata das estratégias pedagógicas para a inserção do conhecimento profissional no âmbito do currículo do ECS” (FERREIRA; BENITES; SOUZA NETO, 2022, p. 14). Para Bisconsini e Oliveira (2019), as 400 horas para prática como componente curricular e para o ECS necessitam ser cultivadas de forma mais intensa e produtiva. Desde os primeiros momentos do curso, cabe explorar o ambiente escolar, em um movimento de:

Descortinar detalhes da profissão que incluem os processos de ensino e aprendizagem, questões administrativas, relações com a comunidade escolar, além dos aspectos econômicos e políticas que envolvem a Educação Básica. São particularidades que somente serão reconhecidas pelos futuros professores ao participarem deste mesmo contexto, ouvindo aqueles que vivem essa rotina e observando sua postura profissional. (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Compreendemos que o ECS tem um grande potencial para ser considerado, como denomina Zeichner (2010, p. 486), um terceiro espaço de formação, ou seja, ele pode ser entendido “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola”. Nóvoa (2017, p. 11) utiliza o termo “terceiro lugar” para designar o “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Na literatura, ainda persiste uma escassez de publicações demonstrando aplicações de estratégias pedagógicas que relacionem o ECS como um terceiro espaço de formação e sejam capazes de subsidiar debates e construções entre escola e universidade. Os referenciais têm se debruçado, em maior escala, no campo das reflexões (FERREIRA; BENITES; SOUZA NETO, 2022).

De acordo com Silva, Montiel e Pinheiro (2022, p. 209), em estudo realizado com docentes universitárias envolvidas com o ECS, essas apontaram a importância da “construção do novo currículo da Educação Física como oportunidade para reestruturar o ECS”, ou seja, “um currículo que inclua o conceito de terceiro espaço e suas características e que possa vir a estabelecer uma rede entre os/as envolvidos/as, visando a qualificar o processo de formação”.

Compreendemos que o ECS tem potencial para ser um terceiro espaço de formação, já que é um componente obrigatório do curso de Licenciatura, é operacionalizado no ambiente escolar e conta com a presença de representantes docentes supervisores/as da escola, docentes supervisores/as da universidade e estagiários/



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

as. O ECS, enquanto um terceiro espaço de formação, um lugar comum entre escola e universidade, pode contribuir de forma significativa para a formação dos/as futuros/as docentes de Educação Física.

Ao conceber o ECS como um terceiro espaço de formação, local em que ocorrem diretamente as interlocuções entre escola e universidade, o presente estudo teve como objetivo identificar a percepção dos/as formandos/as em Educação Física sobre a contribuição do ECS na sua formação inicial e preparação para a docência.

Caminhos metodológicos

Este estudo, de natureza qualitativa, é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como foco investigativo as interlocuções entre universidade e escola a partir do conceito de terceiro espaço de formação, proposto por Zeichner (2010), em um curso diurno de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública federal do sul do Brasil. As trilhas investigativas da pesquisa em curso têm ocorrido por meio de entrevistas do tipo semiestruturadas, diário de campo e questionário, envolvendo docentes universitários/as, docentes que estão atuando em escolas públicas e formandos/as do curso de Licenciatura. A pesquisa teve a apreciação do comitê de ética, sendo aprovada com o parecer de número 50524151.

Para a escrita deste estudo, debruçamos nosso olhar sobre os/as formandos/as. A partir de uma listagem fornecida pelo colegiado do curso de Licenciatura, partimos de um universo de 25 pessoas elegíveis, para as quais foi enviado um questionário, via Google formulário com questões, abertas e fechadas, que versavam sobre: identificação pessoal; ações pedagógicas no ambiente escolar; contribuições do ECS; experiências no ECS; interlocuções entre universidade e escola.

O convite para participar da pesquisa e o *link* para acesso ao questionário foram encaminhados pelo colegiado do curso por meio da plataforma institucional. Em um período de três meses, diferentes estratégias de sensibilização à participação na pesquisa foram realizadas. Primeiramente, foi solicitado ao colegiado o envio de um lembrete aos/as formandos/as sobre a importância da participação na pesquisa. Um segundo movimento foi o envio de uma mensagem, por uma pessoa da turma, no aplicativo de troca de mensagens do grupo. Posteriormente, conseguimos os contatos de telefone de quem ainda não havia respondido e enviamos mensagens individuais.

Ao final do período de três meses, o qual encerrou no início do primeiro semestre de 2022, chegamos a 20 respondentes e consideramos cinco perdas, já que, mesmo com as estratégias de sensibilização, as pessoas não demonstraram interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa. Cabe destacar que utilizamos algarismos de 1 a 20 para identificação dos/as participantes do estudo, para preservar as suas identidades.

Para análise dos dados construídos por meio dos questionários, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), por possibilitar que os/as pesquisadores/as adentrem as discussões do fenômeno estudado, expressando seus sentimentos e também suas opiniões enquanto analisam (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020). Para auxiliar no processo de análise, foi utilizado o NVivo, um software que contribui efetivamente na organização e sistematização das informações, para o qual foram transferidas as respostas do questionário.

A inserção no *software*, demandou o salvamento de cada um dos 20 questionários no programa, criando um corpus único. A partir de então, analisando os trechos e destacando com os recursos do NVivo elementos

¹ O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física, no segundo semestre de 2021, sendo aprovado dentro do mesmo semestre, quando iniciou-se a construção do corpus da pesquisa.



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

que emergissem referentes aos ECS e ao processo de formação, de acordo com a primeira etapa da ATD – unitarização ou desmontagem do texto. Essa etapa envolve a leitura atenta do corpus identificando unidades que expressam sentido relacionados ao fenômeno investigado. Durante a ação de unitarização, os recursos de anotações no documento foram utilizados, assim como as tessituras com trechos do suporte teórico.

O NVivo facilitou o processo de categorização, segunda etapa do ciclo de ATD, pois a partir das unidades de sentido o programa possibilita o agrupamento dessas de forma mais dinâmica. A categorização é uma etapa importante no processo de análise, pois é quando agrupamos ou combinamos elementos, formando as primeiras categorias, até chegar às categorias finais. A partir do NVivo é possível exportar um documento de texto das categorias finais, no qual constam todas as unidades de sentido (fragmentos do corpus) que formaram determinada categoria.

Como enfatizam Andrade, Schmidt e Montiel (2020, p. 968) o NVivo “por si só, não realiza a análise, porém auxilia o/a pesquisador/a na organização dos seus materiais em um único espaço”. Nesse sentido, o *software* tornou a codificação e a criação das categorias finais mais organizadas, em um documento único, de fácil acesso e de exportação das informações para escrita de desfechos do artigo.

Diante do exposto ressaltamos que a desmontagem do corpus resultou na criação de 56 unidades de sentido, a partir das quais buscaram-se as aproximações, chegando-se a sete categorias iniciais. Estas foram reorganizadas em três categorias finais: Atribuições da docência, Formação profissional por dentro da escola e Relação da teoria e da prática.

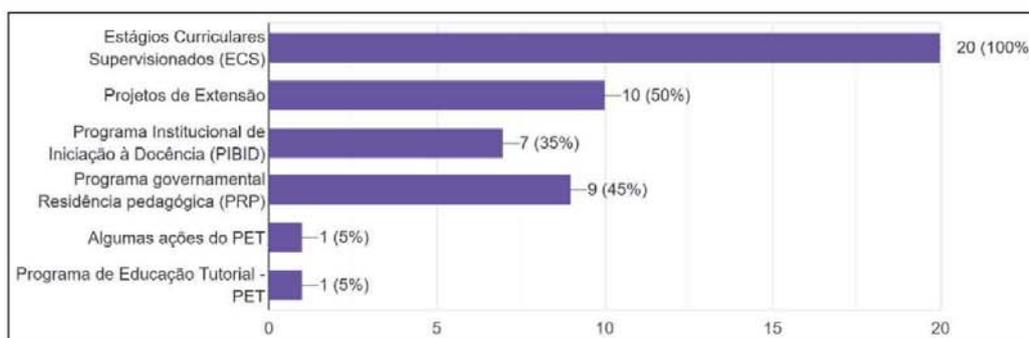
Como última etapa da ATD, foi produzido um metatexto, o qual incorpora as categorias finais, em que foi desenvolvido um processo auto-organizado de escrita com base nas evidências encontradas. Foram então traçadas relações com outros estudos realizados sobre a temática em questão, apresentando-se inferências do/das pesquisador/as.

Resultados e discussões

O ECS tem sido apontado não só como um espaço propício para o exercício da docência, mas como um lugar comum entre escola e universidade, em que as interlocuções e as trocas, entre todos/as os/as envolvidos/as, podem ser efetivadas. Como sinalizado por Benites, Cyrino e Souza Neto (2013), é essencial uma relação mais próxima entre a escola e a universidade, contribuindo para a qualificação dos sujeitos participantes desse processo formativo.

Ademais, o ECS configura-se muitas vezes como o único espaço possível de efetivação do fazer pedagógico, como é evidenciado no gráfico a seguir (Figura 1), que apresenta as respostas dos/as formandos/as sobre os espaços dos quais participaram que promoveram oportunidades de ações pedagógicas no ambiente escolar ao longo da graduação.

Figura 1 – Oportunidades de ações pedagógicas no ambiente escolar



Fonte: extraída do questionário (2022).

Como podemos visualizar, 100% das pessoas pesquisadas apontaram ter vivenciado o espaço escolar ao longo da formação inicial por meio do ECS. Outros locais foram ressaltados, como projetos de extensão (50%), PIBID (35%) e Residência Pedagógica (45%), os quais não contemplam todos/as os/as estudantes, visto que são espaços que acontecem por fora da matriz curricular obrigatória, sendo que, muitas vezes, estudantes passam por outro processo de seleção para que possam participar. Como ressaltam Pimenta e Lima (2017), algumas ofertas dentro dos cursos de Licenciatura têm ampliado a desigualdade na formação docente.

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 4).

Nesse sentido, o achado potencializa a importância do ECS para a formação inicial docente, uma vez que é vivenciado por todos os sujeitos, diferentemente de outros espaços, como projetos de extensão, programas institucionais e demais atividades presentes apenas na formação de algumas pessoas, fato que amplia a distância da qualidade de formação entre os/as futuros/as docentes formados/as pela mesma instituição, o que não condiz com a premissa de um ensino público gratuito e qualificado.

Cientes da importância que o ECS tem na formação inicial e do papel que pode desempenhar para a qualificação de futuros/as docentes enquanto um terceiro espaço de formação, investigamos a percepção de formandos/as em relação à contribuição desses espaços na sua formação inicial e preparação para a docência, conforme detalhado e discutido nas categorias a seguir.

Atribuições da docência

Ao pensar a formação de professoras e professores, surgem algumas inquietações: Quais são as atribuições da profissão? Quais qualidades, características, responsabilidades e procedimentos são relacionados ao ser docente? O que deveria estar na caixa de ferramentas dos/as futuros/as professores e professoras? Para Santos *et al.* (2019, p. 4), aspira-se que sejam "intelectualmente capazes e afetivamente maduros, servindo

de exemplo para a vida futura, perpassando em sua conduta valores, normas, padrões de comportamento e outros aspectos, seja de forma consciente ou inconsciente". Além disso, que disponham de aptidões para se organizar e reorganizar de acordo com as exigências do contexto e das situações diversas da profissão. Por isso a importância de uma formação inicial desenvolvida a partir das relações sociais, que adentre a escola em uma busca pelo processo de revelação das singularidades da profissão.

Entre as percepções dos/as participantes sobre as experiências no âmbito escolar por meio do ECS, foi destacado como ponto positivo o aprendizado de situações de prática profissional relacionadas ao dia a dia de ser docente. Para a participante 11 e o participante 3, "o ECS proporcionou uma experiência única e diferenciada, nos mostrando um pouco das dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública neste momento pandêmico" (11) e "aprender a como trabalhar" (3).

A participante 11 demonstra a importância do fazer pedagógico em um tempo presente. A vida foi modificada pela pandemia, e as escolas, como nunca, deixaram de receber presencialmente os/as estudantes, mas não deixaram de estar em contato, de seguir conduzindo os processos de ensino e de aprendizagem, mesmo que de forma diversificada. Caso o ECS não tivesse acontecido e nem sido oportunizado aos/as acadêmicos/as esse contato, talvez apenas se escutasse sobre o momento vivido, sem os ganhos da experiência. Além disso, a aprendizagem foi de todos os sujeitos envolvidos no processo, como evidenciado por Montiel e Schellin (2022) ao relatarem a experiência, como docentes de uma escola, de receber estagiários/as durante o período de pandemia.

Os relatos dos/as participantes deste estudo caminham pelo que esses/as viram, experimentaram e compartilharam no ECS – elementos que impactam a formação, porque passam a fazer parte do repertório e arcabouço de quem se constitui docente. O ECS proporciona o vivenciar e lidar com os afazeres docentes, com tudo aquilo que vem junto com a profissão, com as dificuldades diárias, como mencionado pelo participante 16: "As dificuldades fizeram criar alternativas para superá-las da melhor forma possível".

Ao viver o ECS, na realidade de determinado contexto, os/as estudantes em formação conseguem visualizar tudo o que está por trás de uma aula, o planejamento e envolvimento docente na preparação para que o resultado seja a participação efetiva, o protagonismo dos/as estudantes. Tal fato foi evidenciado pelo participante 10 ao mencionar que as aulas "eram organizadas, e os alunos participavam". Esse reconhecimento por parte do estagiário contribui para a valorização dos/as docentes da escola, que "atuam como cofomadores de futuros docentes, compartilhando além de experiências, saberes relacionados à docência" (REIS; DIAS, 2022, p. 144).

Além disso, um dos excertos apontou que o ECS no ensino médio despertou para práticas pedagógicas qualificadas: "O estágio do ensino médio foi muito importante pra mim, pois abri os olhos sobre o que era uma aula bem feita e a diferença que faz um bom professor de Educação Física (19)". Também foi identificada a necessidade de ampliação dos conhecimentos que envolvem a área de Educação Física. A participante 13, por exemplo, a partir das aulas remotas no ensino médio, sentiu-se provocada a "pensar fora da caixa", o que fez com que considerasse o ECS como "uma experiência ímpar" (13). Montiel e Schellin (2022, p. 165) destacam que o trabalho desenvolvido durante as atividades remotas "[...] possibilitou explorar os diferentes conteúdos da cultura corporal em seus aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais [...]".

Outro aspecto significativo foi a percepção de que o ECS contribuiu na elaboração do planejamento. Uma participante afirmou: "As propostas eram planejadas previamente e executadas" (15). Mais ainda, evidenciou-se

a percepção de que a “preparação prévia para exercer o papel de professor foi a principal contribuição” (20). Ferreira, Martins e Gonçalves (2019, p. 19) salientam a importância de o/a estagiário/a ter “uma boa experiência nesse primeiro contato com o seu futuro ambiente de trabalho”, pois, ao adentrar o espaço escolar, sente-se inseguro/a e tem dúvidas de “como se comportar e como ‘colocar em prática’ seus conhecimentos sobre ensino e educação escolar”.

As atribuições da docência percebidas no estudo perpassaram o movimento de descobertas na experiência de ECS, o que possibilitou até mesmo romper com percepções preexistentes sobre a prática pedagógica escolar. Assim, a experiência com o ECS constituiu-se como um elemento importante do terceiro espaço de formação, devido ao caminho de descobertas trilhado por dentro da escola. Demais achados sobre a relação de ampliação de saberes favorecidos pela experiência no âmbito escolar estão apresentados e discutidos na categoria a seguir.

Formação profissional por dentro da escola

Assim como as demais profissões, a docência tem especificidades e complexidades múltiplas e desafiadoras, que exigem das licenciaturas diversas estratégias para ensinar e aprender. De acordo com Stolarski *et al.* (2019, p. 104), torna-se necessário pensar a formação docente, adequando suas propostas de ensino de modo convergente ao contexto educacional, o que pode vir a “otimizar a formação inicial, na perspectiva de desenvolvimento profissional em sentido continuado”.

Os participantes e as participantes elencaram contribuições do ECS para a formação, em especial a importância de adentrar no universo profissional, que, no caso das Licenciaturas, é a escola. Vale refletir sobre as colocações dos participantes 1, 15 e 17 sobre a contribuição dos ECS: “[...] nos coloca ‘no mundo real’ onde de fato iremos atuar” (1); “Ser importante a experiência no ECS com escolares e atuação direta no ambiente escolar” (15); “[...] pela oportunidade de vivenciar mais de perto a realidade escolar” (17). Situações adversas que o contexto proporciona também foram mencionadas pelos/as participantes: “[...] lidar com as situações de conflito durante as aulas” (12); “Vivenciar as intempéries do cotidiano na escola” (17); “Entendi como era ficar à frente de muitas crianças e ter que manter a harmonia entre elas, que muitas vezes estavam inquietas” (19).

Para Costa Filho e laochite (2015), os enfrentamentos perceptíveis no e com o cotidiano escolar, durante o ECS, desencadeiam um pensar reflexivo sobre o que se fez, sendo um processo capaz de potencializar cognitivamente procedimentos de construção e reconstrução. Anuncia a participante 5 sobre o ECS: “Pude ter contato com o ambiente de trabalho, a escola e toda a sua instabilidade (ambiente complexo e imprevisível)”. Percebe-se, então, que os experimentos promovidos no ECS contribuem para a expansão dos conhecimentos do ser e sentir-se docente.

Para Mizukami (2013), a escola é o lugar de desenvolvimento profissional da docência, já que apresenta uma diversidade de circunstâncias. Estas diferem de situações previsíveis e factíveis de acontecer durante situações de ensino e aprendizagem em disciplinas da graduação, no campo da teoria ou, ainda, quando os/as acadêmicos/as são instigados/as a ministrarem aulas a seus pares.

Para os participantes 6 e 7, o ECS contribuiu no sentido de: “Entender melhor como funcionam as coisas na prática, na realidade escolar” (6) e “Ver que o estudante se torna professor à medida que ele pratica a docência, mesclando a teoria e a prática” (7). Segundo os autores Costa Filho e laochite, o/a futuro/a docente, “ao



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

vivenciar diretamente a docência, cria a possibilidade de confrontar seus saberes e suas crenças acerca dos diferentes fenômenos que compõem e se inter-relacionam ao ensinar” (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015, p. 201).

Quando nos referimos ao terceiro espaço de formação e à sua potencialidade de ocorrência no ECS, avaliamos ser possível a formação para a profissão como o lugar plausível para vivenciar o fazer pedagógico. Para isso, é fundamental a articulação entre escola e universidade, como destacam Reis e Dias (2022), com a participação do/a docente da escola como um/a formador/a.

Em meio às colocações das participantes 13, 14 e 17, emerge o sentido positivo de vivenciar o ECS, por tratar-se de uma etapa imersa no contexto profissional, como podemos observar nos seguintes trechos: “Como principal contribuição do ECS, posso citar a vivência da real situação do que é ser professora” (13); “Incorporar o papel de futura professora” (17). Os excertos indicam a percepção de contribuição devido à vivência real, demonstrando como foi significativa para a formação, justamente porque permeia a realidade, o que nos coloca a pensar o quanto a formação inicial, conduzida distante dos meandros escolares, deixa os saberes no âmbito das subjetividades, das inconsistências. Costa Filho e Iaochite (2015, p. 209) ressaltam:

A importância do ECS na formação profissional para a atuação docente como lócus dessa formação, um espaço em que têm a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico à prática, além de proporcionar a autoavaliação por parte dos estagiários.

O entrelaçar dos conhecimentos adquiridos enquanto se vivencia a profissão nos ECS despertam para uma maior percepção de confiança sobre o que se sabe. Ao exercitar-se a prática docente, faz-se uma busca pelo repertório dos conceitos da área e dá-se sentido ao que se vem aprendendo enquanto discente, como apontam os participantes 8 e 2: “melhora da didática e para ganhar confiança para ministrar as minhas aulas” (8); “O ECS me fez sentir mais segura para vir a atuar posteriormente” (2).

As trocas entre estagiários/as e docentes da escola são importantes nesse processo formativo, porque os saberes dos professores e das professoras da escola podem ser divididos com os/as estagiários/as (FERREIRA; MARTINS; GONÇALVES, 2019; REIS; DIAS, 2022; MONTIEL; SCHELLIN; 2022). Por sua vez, os/as professores/as representantes da universidade podem compartilhar as atualizações e descobertas do campo teórico com os/as estagiários/as.

Para a participante 18, o ECS foi significativo justamente pela oportunidade de colocar-se no lugar de professora: “Pude vivenciar de fato a mesma experiência que os professores de rede estavam vivenciando”. A percepção de experienciar, de desfrutar das ações docentes, caminha para uma ampliação de identidade com aquele espaço, com as ações da profissão. Pensar o ECS como terceiro espaço de formação é potencializar esses elementos apresentados, em um processo de formação que problematiza e auxilia a resolver dificuldades práticas com base na teoria, além de favorecer que os/as estagiários/as não apenas criem identidade com o ambiente escolar, mas também aprendam a dialogar com os pares, construindo novos conhecimentos mutuamente (NÓVOA, 2017).

A formação profissional por dentro da escola evidencia a relação direta entre teoria e prática, dialética constantemente presente quando se aborda a temática da formação docente. Na categoria a seguir, discorre-se sobre os achados quanto às percepções da relação teoria e prática nas experiências vividas com ECS, e reflete-se sobre as amarras ainda a serem exploradas no que diz respeito à aplicabilidade do terceiro espaço de formação frente a essa relação.



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

Relação da teoria e da prática

Para Frizzo, Marin e Schellin (2016), situações de imersão no campo escolar propiciam interlocuções entre teoria e prática, ampliando as identificações com o ambiente. De acordo com Reis e Dias (2022), essa situação tende a reduzir o choque com a realidade, ou seja, o estranhamento gerado na situação de ingresso na profissão tão logo os/as licenciandos/as se formam e passam a atuar como docentes. Quando se pensa o ECS como terceiro espaço de formação, é necessário entender que, além da inserção no ambiente profissional, que é a escola, outros elementos são essenciais, tal como a promoção de debates e discussões que articulem aspectos teóricos e práticos a partir dos/as atores e atrizes envolvidos/as.

Para Gabriel e Senna (2020), faz-se necessário que as universidades discutam e formalizem as suas ações de formação inicial no ambiente escolar, garantindo não só que os/as licenciandos/as adentrem a escola e se apropriem de experiências da prática, como também que sejam parte de um processo educativo que aproxima os saberes da escola e da universidade. Segundo Silva, Montiel e Pinheiro (2022, p. 198), o terceiro espaço

[...] tem como premissa superar os modelos tradicionais de formação, em que o conhecimento acadêmico assume uma posição superior à dos conhecimentos originários das escolas, em uma relação de aplicação dos conhecimentos da universidade no espaço escolar.

Para Zeichner (2010), a aproximação entre universidade e escola pode facilitar a articulação teoria e prática. Os ECS mostram-se como espaços privilegiados para essas articulações, uma vez que se constituem como obrigatórios no currículo das Licenciaturas. No entanto, a falta de comunicação entre representantes das escolas e das universidades cria barreiras que impactam a formação docente.

Esses aspectos negativos referentes ao ECS implicam repensar a formação inicial como um todo. Pensar meios de aproximar-se, de criar espaços de interlocução. Para Silva Júnior *et al.* (2016), a baixa organização dos ECS e as carências quanto aos objetivos e interesses da escola e da universidade vêm dificultando seu êxito. No presente estudo, o distanciamento entre teoria e prática durante a graduação é mencionado pela participante 13 que o ECS possibilitou “sair de toda aquela parte teórica, que muitas vezes não condiz com a realidade”.

Segundo Felício (2014, p. 422), o ECS precisa ir além de ser considerado apenas como “período de ingresso discente nas escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem”. Ou seja, enfatiza-se a demanda de se conhecer o contexto e de vir a tornar-se parte dele por meio da comunicação.

Neste estudo, a articulação de teoria e prática nos ECS foi referida como: “pôr em prática o que se aprende e estuda em sala de aula e, em casa e a partir disso, ir se construindo como professora” (4); “importante pelo estreitar de laços entre a teoria e a prática porque oportunizaram um aprendizado de forma mais realista” (17).

Conforme os desfechos apresentados, a percepção é a de que o ECS pode ser de fato um lugar para atenuar o afastamento entre teoria e prática na formação inicial. Ademais, as falas das participantes 5 e 15 intensificam a relação de teoria e prática no ECS quando expressam que: “No ECS, foi possível aplicar os conteúdos aprendidos e ensinados durante as aulas da graduação e ver se davam certo” (5); “No ECS, consegui colocar em prática as teorias aprendidas na universidade” (15).



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

Diante do exposto, a aplicabilidade prática da teoria deu certo, mas seria essa a ação? A escola como lugar de aplicação? Acreditamos que não, que a superação dos distanciamentos entre universidade e escola é a garantia de espaços estruturados de interlocuções, ou seja, a

[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Para explorar de forma guiada os caminhos pelos quais professores e professoras percorrem sua prática pedagógica no ambiente profissional, potencializando o terceiro espaço de formação, estagiários/as e docentes universitários/as poderiam criar e estreitar laços com a escola desde as práticas como componentes curriculares, as quais também dispõem de carga horária de 400 horas e antecedem os ECS.

A atualização e a exploração das potencialidades da teoria no contexto real da prática profissional podem ocorrer não somente por meio de observações, como também mediante debates com representantes da escola. Espaços de discussão sobre a prática, ouvindo as informações e os conhecimentos que professores e professoras de Educação Física têm arraigados de sua profissão, seriam uma oportunidade de “repensarem os conteúdos específicos tendo como referência a prática escolar” (FONSÊCA; ASSIS, 2019, p. 36).

De modo geral, movimentos que dialoguem com a relação teoria e prática são essenciais. Quanto mais cedo forem inseridos na formação inicial, mais poderão colaborar para um maior significado das especificidades da área, criando uma maior atenção às oportunidades de mecanismos de diálogo em rede.

Essa relação teoria e prática implica diretamente conhecer a realidade do ambiente escolar e colocar em ação diferentes conhecimentos, relacionados não só com a área do conhecimento, mas também com as atribuições do fazer pedagógico, do ser docente.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar a percepção de formandos/as em Educação Física sobre a contribuição do ECS na sua formação inicial e preparação para a docência. Demonstrou, com base nas evidências encontradas, a importância do ECS na vivência e aprendizagem da docência. Entre os principais achados, está a oportunidade de estar no ambiente escolar, discutindo teoria e prática, tanto com os/as docentes da universidade quanto com os/as docentes da escola, consolidando o desenvolvimento profissional, em uma constante reflexão sobre o trabalho docente.

Salientamos a importância de se potencializar nos ECS a aproximação universidade e escola durante a graduação, valorizando a luta por uma formação docente em diálogo, que supere as lacunas existentes referentes aos afastamentos entre os atores e atrizes do processo de formação, pois como afirma Lüdke (2009) ao formarem os/as educadores e educadoras para a Educação Básica os/as formadores/as necessitam ter a percepção atualizada da realidade desses sistemas de ensino.

As contribuições ressaltadas pelos/as formandos/as enfatizaram o ECS como um potencial terceiro espaço de formação, como um lugar comum entre universidade e escola no qual todos os sujeitos envolvidos participam como agentes da formação. Um lugar comum a todos/as os/as estudantes da Licenciatura, visto que tem o seu espaço e carga horária garantida na matriz curricular, que ainda necessita de ajustes para



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

que as interlocuções entre universidade e escola sejam constantes e caminhem no sentido da qualificação da formação inicial.

Por fim, compreendemos a necessidade de explorar ainda mais os achados aqui apresentados, aprofundando alguns elementos que surgiram nos relatos dos/as participantes. Salientamos a importância de estudos que tenham como foco o ECS e de pesquisas e ações que reflitam sobre a possibilidade de o estágio configurar-se, de fato, como um terceiro espaço de formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C. Uso do *software* NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. Disponível <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/arti-cle/view/32>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-20, abri./jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56269>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 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. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Rev. Educ. Física/UEM*, Marv. 26, n. 2, p. 201-211, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/refuem/a/wz6HcYFW7KTVdJBtgQdSZgB/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.puopr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERREIRA, J. S.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. A relação universidade escola no estágio curricular supervisionado: uma revisão sistemática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 11-28, 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6242>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERREIRA, M.; MARTINS, E.; GONÇALVES, K. O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no ensino médio. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 11-26, jul. 2019. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/192>>. Acesso em: 10 mar. 2022.



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.620>

FONSÊCA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 27-44, jul. 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/196>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRIZZO, G. F. E.; MARIN, E. C.; SCHELLIN, F. O. A extensão universitária como elemento estruturante da Universidade Pública no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 623-646, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/frizzo-marin-schellin.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GABRIEL, C. T.; SENNA, B. Complexo de formação de professores: espaço-tempo produtor de políticas de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 133-153, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1491>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. [et al]. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-25.

MONTIEL, F. C.; SCHELLIN, F. O. Reflexões sobre o estágio curricular supervisionado no formato remoto - relato de uma experiência com a Educação Física no IFSul/Campus Pelotas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 157-166, abr. 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6295>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021

REIS, M. S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 133-148, abr. 2022. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/532/315>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, L. L. [et al]. O bom professor de Educação Física na visão de acadêmicos de licenciatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-18, outubro/dezembro, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e58476>>. Acesso em: 04 abr.2022.



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

SILVA JÚNIOR, A. P. [et al]. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE N° 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34854>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, P. R. L.; MONTIEL, F. C.; PINHEIRO, E. S. O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em educação física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.65, p. 197-2011, mar. 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6265>>. Acesso em: 20 de mar.2022.

STOLARSKI, G. [et al]. A Professores iniciantes de Educação Física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 97-107, 21 mar. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21826/14270>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SILVA, P. R. L.; MONTIEL, F. C.; PINHEIRO, E. S.; Terceiro espaço de formação: contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 31 (p. 215-228) 31 dez. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i31.620>

Artigo 03 “Efetivação do terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado de Educação Física”¹⁰

EFETIVAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do Estágio curricular supervisionado (ECS), no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. De natureza qualitativa, o estudo contou com a participação de nove pessoas, cinco mulheres e quatro homens, sendo três representantes de cada seguimento: estagiários, supervisores da escola e da universidade. Como instrumento se utilizou de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas via plataforma virtual de videoconferência e diário de campo. Os achados foram apreciados por meio Análise textual discursiva, com suporte do *software* Nvivo. Emergiram três categorias: A profissionalização atravessando o curso de formação; A relação horizontal – um espaço de diálogo e O papel dos supervisores/as de estágio. Os achados nos indicam que a formação inicial estruturada e qualificada pelo ambiente escolar é um dos requisitos para a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS, seguido do estabelecimento continuado e organizado das relações de diálogo entre as partes aproximando escola e universidade em um espaço comum a ambas. Além disso, os resultados indicam que as instituições formadoras escola e universidade possam definir e divulgar os papéis da supervisão, estabelecendo um cronograma viável para que os/as professores/as da universidade estejam conjuntamente alinhados/as a execução do ECS na escola. Dentre os achados, a identificação de que ações pontuais já ocorrem, mas sem que haja uma configuração estruturada que propicie a efetivação do terceiro espaço de formação no curso investigado.

Palavras-chave: Profissão; Escola; Currículo; Diálogo.

EFFECTIVENESS OF THE THIRD TRAINING SPACE IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This article aims to analyze the effectiveness of the third training space, from the ECS, in the Degree in Physical Education at the Federal University of Pelotas. Of a qualitative nature, the study had the participation of nine people, five women and four men, three representatives of each segment being interns, school and university supervisors. As an instrument, semi-structured interviews were used, developed via a virtual videoconference platform. The findings were analyzed through discursive textual analysis, supported by the Nvivo software. Three categories emerged entitled: Professionalization crossing the training course; The horizontal relationship – a

¹⁰ Será submetido a revista Movimento.

space for dialogue and The role of internship supervisors. The findings indicate that structured and qualified initial training within the profession is one of the requirements for the realization of the third training space in the ECS, followed by the continued and organized establishment of dialogue relations between the parties, bringing school and university together in a space common to both. In addition, the results indicate the importance that the educational institutions, school and university, can define and disseminate the roles of supervision, establishing a viable schedule for university professors to be jointly aligned with the execution of ECS in the school. Among the evidences, the identification that punctual actions already occur, but without a structured configuration that allows the realization of the third training space in the investigated course.

Keywords: Profession; School; Resume; Dialogue.

INTRODUÇÃO

Ao refletir e discorrer sobre a formação inicial de professoras e professores não se tem dúvidas da relevância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas” (BRASIL, 2015, p. 12). Os ECS são atividades articuladas entre escola e universidade, possuem carga horária de 400 horas mantidas desde a Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002).

Para Silva, Montiel e Pinheiro (2021 p. 197) os ECS são “importantes para o exercício das experiências docentes”, não apenas como um momento de aplicação da teoria, mas sim por ser cenário propício às reflexões e diálogos que articulam teoria e prática, vislumbrando novos saberes e qualificando o processo de formação docente. No entanto, ao longo dos anos o ECS parece estar se desvalorizando no que condiz com a qualidade de sua contribuição à formação. Gatti (2014) alerta para as dificuldades postas no ECS quando isoladamente os/as estudantes passam a protagonizá-los, com observações e supervisões pouco estruturadas entre universidade e escola.

O estudo de Oliveira *et al* (2021) constatou que a disciplina de ECS vem sendo insuficiente ao que se espera desse período formativo, já que tem se caracterizado como um momento burocrático, com escassas oportunidades de reflexões sobre as experiências, distanciando a universidade das escolas, pela falta de conectividade entre esses dois lugares.

Souza Neto e Rufino (2022 p. 102), analisando elementos do ECS, indicam que “não foi concretizado, ainda, uma definição clara quanto aos papéis que

universidade e escola, supervisores universitários e docentes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios” e frente a formação de professores e professoras. Nesse sentido, torna-se importante dialogar a respeito dos diferentes papéis e responsabilidades das instituições e dos sujeitos envolvidos no processo.

A baixa estruturação de momentos que efetivem interlocuções qualificadas entre universidade e escola nos ECS, comprometem a formação profissional, visto ser esse um período comum a todos e todas, assegurado por lei, diferente de outros espaços formativos, os quais são restritos a alguns e algumas como os programas governamentais, a exemplo do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), entre outros.

Para Silva, Montiel e Pinheiro (2022) uma das possibilidades de qualificação do ECS seria a efetivação do terceiro espaço de formação. Por ocorrer no lócus escolar, envolver representações do espaço escola – professores/as supervisores/as, e do espaço universidade – licenciandos/as e professores/as supervisores/as. O terceiro espaço de formação elucida a existência de um lugar comum, capaz de unir o espaço escola e o espaço universidade, seria a intersecção que possibilita “uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

No entanto, mesmo o ECS se mostrando em potencialidade como um local de efetivação do terceiro espaço, ainda há incertezas sobre como se dá ou se daria sua concretização. Desse modo, o artigo tem como objetivo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do ECS, no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A natureza de pesquisa qualitativa para este estudo, foi escolhida devido a sua possibilidade de “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 11). No segundo semestre de 2021, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física, sendo aprovado com parecer de número 5052415.

O foco das investigações foi o terceiro espaço de formação nos ECS desenvolvido no curso de licenciatura diurno da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel).

O processo investigativo foi marcado por três momentos, no primeiro contou com a colaboração do colegiado do curso de graduação, na identificação dos/as professores/as supervisores/as responsáveis pelos ECS. A partir de uma listagem com oito nomes, foram incluídos/as três representantes, seguindo os seguintes critérios: ter sido indicado pelo colegiado como supervisor/a de estágio no ano de 2021; estar em atuação profissional na instituição (não ter se aposentado, estar de licença ou ter mudado de instituição); ter sido ou ser supervisor/a de estágio diurno pelo maior tempo nos últimos cinco anos; aceitar participar da pesquisa; representar um dos níveis de ensino de acordo com a divisão da instituição – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ensino médio. Ao final dessa primeira etapa, três professoras supervisoras.

Para prosseguir ao segundo e terceiro momento da construção do *corpus* da pesquisa utilizamos a técnica de amostragem por bola de neve (VINUTO, 2014). As professoras supervisoras de ECS foram consideradas sementes, nome empregado as primeiras pessoas investigadas as quais tiveram a incumbência de identificar e indicar demais informantes para o estudo, nesse caso professores/as responsáveis pela supervisão de ECS da escola.

Cada professora supervisora da IES indicou pelo menos três nomes, com seus respectivos contatos telefônicos e para encaminhar o estudo contactamos a primeira indicação de cada uma. Definindo as três pessoas, duas mulheres e um homem. Professor/as supervisor/as de ECS da escola, representantes da educação básica, seguindo o critério de ter uma/a representante de cada nível de ensino em que o ECS ocorre.

Da mesma forma, dando sequência a técnica de bola de neve, o/as supervisor/as de ECS da escola foram consultados/as a respeito de quais estagiários/as poderiam participar do estudo, sendo necessário a indicação de três nomes e contatos telefônicos. Os primeiros nomes indicados, foram contactados e aceitaram participar do estudo, sendo três homens.

A partir da técnica utilizada um total de nove pessoas compuseram o estudo, cinco mulheres e quatro homens, todos/as foram contactados/as, receberam apresentação do estudo, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCLE) e aceitaram participar de uma entrevista individual semiestruturada – com perguntas abertas, via plataforma virtual de videoconferência, nos dias e horários indicados de acordo com suas disponibilidades.

Para condução das entrevistas foi utilizado um roteiro previamente estabelecido, com temas que tratavam das principais contribuições do ECS para a formação inicial; relações teoria e prática nos ECS; espaços de interlocução entre universidade e escola; e as percepções e efetivações do ECS como um terceiro espaço de formação. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas para leitura e validação do conteúdo às pessoas entrevistadas. O tempo foi em média de 40 minutos.

Para auxiliar no processo foi utilizado o diário de campo, importante documento de registro por conter o detalhamento de informações do/a pesquisador/a em relação ao desenvolvimento do estudo (TRIVIÑOS, 1997). Segundo Wittizorecki (2009), o diário de campo, pode auxiliar significativamente na redação final do estudo, vindo a colaborar com a técnica de análise pelos seus detalhes que, muitas vezes, não são averiguados com outros instrumentos. Cabe destacar que o processo de construção do *corpus* do estudo ocorreu de forma virtual e mesmo assim o diário de campo esteve sempre presente, sendo suporte para o registro de anseios, reflexões e percepções referentes ao procedimento de investigação.

O *corpus* da pesquisa foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Na ATD o/a pesquisador/a tem liberdade para se expressar em um constante ir e vir nas informações que analisa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020). A organização do *corpus* e a execução do ciclo de análise ocorreu com suporte técnico do NVivo, que é um *software* indicado para auxiliar no processo de análise das informações, colaborando durante a ATD, pois é capaz de armazenar as entrevistas em um único arquivo, seguido de funções que possibilitam realizar as etapas de desmontagem do/s texto/s ou unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; captando o novo emergente até a produção do/s metatexto/s (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL; 2020).

A partir das nove entrevistas no processo de desmontagem, se chegou a 452 unidades de sentido, as quais originaram 20 categorias iniciais, dez categorias intermediárias e resultaram em três categorias finais, que foram denominadas de: A profissionalização atravessando o curso de formação; Relação horizontal – um espaço de diálogo e O papel dos/as supervisores/as de ECS. A figura a seguir demonstra o processo de ATD realizado:

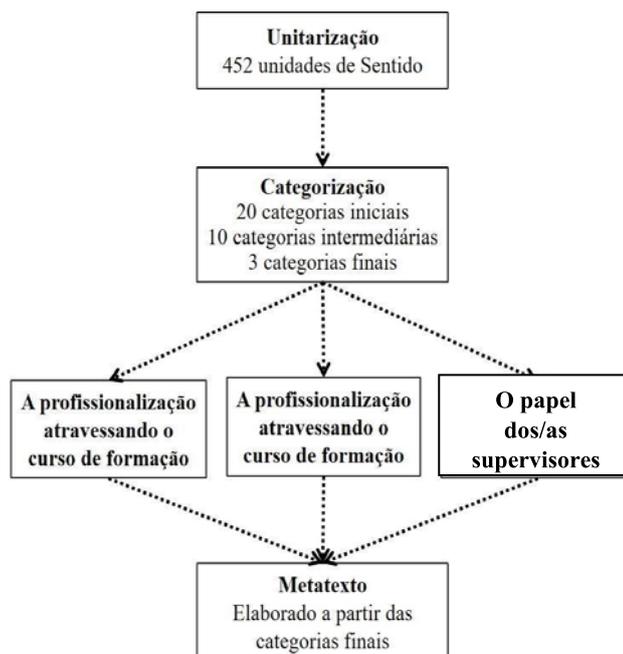


Figura 1 – Processo de Análise Textual Discursiva.

Fonte: elaborada pelo/as autor/as.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram do estudo nove pessoas, as quais tiveram suas identidades preservadas, cujo nomes fictícios remetem a plantas e flores, os quais foram escolhidos por cada participante como forma de se representar. As características dos/as participantes estão detalhadas a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos/as participantes

Supervisoras da Universidade	Sexo*	Nível de atuação
Jasmim	F	Ensino médio
Rosa	F	Ensino fundamental anos finais
Violeta	F	Educação infantil e ensino fundamental anos iniciais
Supervisoras e supervisor da escola		
Flor de laranjeira	F	Ensino médio
Cacto	F	Ensino fundamental anos finais
Lírio	M	Educação infantil e ensino fundamental anos iniciais
Estagiários		
Samambaia	M	Ensino médio
Azaleia	M	Ensino fundamental anos finais
Figueira	M	Educação infantil e ensino fundamental anos iniciais

* F – feminino M – masculino.

Fonte: Elaborado pelo/as autores/as 2022.

A profissionalização atravessando o curso de formação

A primeira categoria trata das relações entre teoria e o trabalho pedagógico, das percepções de como o ECS contribuiu para a sensação de identificação com o contexto profissional e suas especificidades. Está relacionada com a profissionalização e a necessidade de que essa ocorra desde o início do curso de licenciatura, em que os/as licenciados/as tenham contato o mais cedo possível com o seu futuro ambiente de atuação.

A partir das análises do estudo, as evidências apontam para diferentes percepções do ECS e sua relação com a profissão, para Azaleia estagiar vai além da aplicação dos temas e conteúdos estudados na graduação: “não é só pegar o que viu sobre teoria e por na prática, a gente vai lá e se constrói no ECS, muda até a forma de pensar, tanto que alguns colegas mudaram de curso, pois não é só juntar teoria e prática, tem algo a mais” (AZALEIA).

O movimento apontado pelo participante converge com o aporte teórico estudado, no que confere a realidade profissional, características e especificidades que tornam algumas pessoas mais familiarizadas e prontas a seguir do que outras. Silva e Muniz (2019) fortalecem a relevância do ECS como possibilidade de construção de identidade profissional, justamente pela oportunidade de vivenciar o contexto escolar e suas características.

Nóvoa (2017) ao discorrer sobre a formação docente reforça sobre a necessidade de ser uma formação contextualizada com a profissão. O autor aponta que ao adentrar a escola, assim como fazem os médicos nos hospitais, os/as futuros/as professores/as têm a oportunidade de residência, no sentido de viver tal experiência sendo auxiliada pelos/as profissionais que já habitam aquele espaço. A supervisora universitária Violeta, diz que estagiar é “diferente de ser o/a professor/a daquela turma [...], mas tal oportunidade permite assumir demandas das turmas, planejar e desenvolver os conteúdos pensados, sendo ações essenciais a formação”.

Lírio, supervisor da escola, reflete que “no ECS seria ideal que a experiência promovesse o entender de como a teoria funciona na prática, assim como os meios de sua fusão”. Na mesma premissa, Felício (2014) descreve que o ECS é lugar de construções e carece de ser orientado para que a relação entre ensino e aprendizado se funda. Nóvoa (2017) pressupõe que a profissionalização, necessita promover o contato com a profissão, com conhecimentos específicos e socializar

com os/as professores/as da escola.

Rosa, supervisora da universidade, destaca ser “importante sempre ressaltar para os/as estagiários/as que estão entrando em um espaço que já tem uma dinâmica”. Nesse sentido, a importância de conhecer o que se faz, como se faz e os meios de estagiar sem comprometer a organização estabelecida ao mesmo tempo em que se comunicam e discutem formas de aprimorar o espaço adentrado, criando pontes entre os saberes existentes. Para Jasmim “o estágio é uma forma de retorno da universidade para comunidade, por promover a mobilização dos conhecimentos que aprendem na formação”. A supervisora da escola Flor de Laranjeira argumenta: “os estágios são momentos de troca entre escola e universidade que podem estar auxiliando no processo de formação dos estagiários”.

No sentido de avanços nos ECS com relação a formação inicial Souza Neto e Rufino (2022, p. 94) consideram ser pertinente “o estudo da epistemologia da prática profissional e de profissionalização” ancorados nos ECS e nas práticas de ensino. Uma prática reflexiva e coletiva, possibilitando aos/às futuros/as docentes alargar as experiências no cotidiano escolar, enquanto corroboram também com a formação contínua dos/as docentes da educação básica, no sentido de ressignificações e atualizações.

Ademais a participante Cacto diz: “realmente depois de 26 anos na profissão, a gente precisa desse retorno [...], geralmente os alunos adoram professores novos, eu espero, fico olhando, porque tem atividades novas”. A participante reafirma o citado anteriormente sobre ser o ECS um importante momento de formação continuada, capaz de atualizações e ressignificações aos/as envolvidos/as. Para o participante Lírio o cenário ideal de estágio consideraria que todos/as os/as envolvidos/as pudessem ser contemplados/as com aprendizados. Com tal expressão o participante deixa subentendido que as relações podem ser melhoradas, o ir e vir de saberes pode ser potencializado.

Figueira reflete sobre as possibilidades de antecipações dos processos de ensino e aprendizado entre as partes envolvidas, no sentido de aproveitar mais as práticas que antecedem os ECS. Para o estagiário Figueira o ideal seria “começar a interlocução com as escolas para relacionar o aluno para aquela visão. Porque quando ele chega no ECS II, ele já chega com a caixinha montada, já chega pronto para estagiar naquela escola, ele já fez um plano pensando naquela realidade e não ter de começar do zero”. O participante se refere a Prática como Componente

Curricular (PCC) que também possui carga horária de 400 horas e muitas vezes se mostra como um momento pouco efetivo no que concebe a estratégias de interlocuções efetivas com espaço do futuro estágio.

Entendemos que a socialização dos saberes seja na PCC e no ECS favorece a construção de novos conhecimentos, agrega as partes em prol do ensino e da aprendizagem dos/as escolares.

As relações estabelecidas durante esse período favorecem o encorajamento para assumir os desafios da profissão, a construção da identidade profissional e a aquisição de conhecimentos no desenvolvimento da carreira, que se estruturam como um conjunto de fatores relevantes na socialização profissional (SANTOS *et al.*, 2015, p. 91).

O participante Samambaia revela: “o ECS superou bastante minhas expectativas, por conta de todo apoio que eu tive, o contato com o professor da escola foi muito proveitoso, os ensinamentos me ajudaram muito”. Para Nóvoa (2019), uma das potencialidades para qualificar a formação de professores/as é justamente o equilíbrio entre os conhecimentos, sem hierarquizações, considerar propostas que valorizem os conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais. O ECS se mostra como um lugar em que professores/as em formação, podem ser ouvidos/as e escutar o que os/as profissionais da educação têm a dizer.

A respeito da categoria a profissionalização atravessando o curso de formação a efetivação do terceiro espaço de formação só será garantida nos ECS, a partir da compreensão de que a aprendizagem do desenvolvimento profissional é essencial a formação de futuros/as docentes (MIZUKAMI, 2013). Nesse sentido, para que ocorra de fato a efetivação do terceiro espaço de formação, se faz urgente o trabalho em conjunto com os/as docentes em escolas de ofício ou escolas parceiras estruturadas no projeto de curso, não alicerçadas de forma isoladas, dependendo de docentes interessados/as.

A formação estruturada e qualificada por dentro da profissão é um dos requisitos para a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS, por ser o cenário profissional e promover o aprender a lidar com toda a imprevisibilidade e adversidade do contexto, com a presença da supervisão. No entanto, para que tais ações ocorram, escola e universidade carecem entender a importância desse momento e de todos/as que o compõem, além valorização profissional no sentido de disponibilizar tempo dentro da carga horária para que as reuniões, os momentos

de discussão possam ocorrer de forma conjunta.

Ao discorrer sobre a categoria “A profissionalização atravessando o curso de formação”, uma das considerações necessárias é a de que em uma conjuntura política que não considere a educação como prioridade, os espaços qualificados de socialização e formação passem a ser cada vez mais escassos e desprovidos de incentivo. A não disponibilidade de tempo para as ações em conjunto, por exemplo, é um fator que inviabiliza a qualificação profissional, enfraquece uma classe que há tempos vem sendo silenciada. Certamente o minimizar dos espaços de construções, tempo para as ações ocorrerem não é uma vontade da universidade e tão pouco da escola, mas sim uma recorrente intenção de enfraquecimento das lutas da profissão.

Por meio dos achados do estudo passamos a discutir no próximo tópico a importância das relações entre as partes envolvidas no ECS a partir da categoria “A relação horizontal – um espaço de diálogo”.

A relação horizontal – um espaço de diálogo

A segunda categoria discute como ocorrem as relações de diálogo entre as partes envolvidas no ECS – escola e universidade. Identificando, no contexto pesquisado, como se mostram esses lugares, quais ações fazem ou podem vir a fazer parte para que exista dialogicidade entre todos/as: supervisores da escola, da universidade e estagiários/as.

De acordo com os achados foi possível detectar que os/as participantes identificam diferenças entre o que se tinha e o que se teve de espaços de diálogo nos dois momentos vividos, isto é, existiu uma comparação entre os tempos vividos no ECS presencial e remoto. A supervisora da escola Cacto, frente aos espaços de diálogo, detalha diferenças entre os dois momentos quando menciona:

Antes era muito triste, nós comentávamos, eram de três a quatro professores na escola com estagiários e não se tinha retorno da universidade, agora no remoto mudou e as reuniões foram as vezes só eu e ela [supervisora da universidade] as vezes só eu e ele [estagiário] e temos reuniões nós três juntos, está bem melhor (CACTO).

Diante dos espaços de diálogo nos tempos vividos, a supervisora da universidade, Rosa indica que:

Primeiro conversava com a professora supervisora da escola, buscava

saber como é que estava sendo as experiências do aluno ou da aluna. A gente trocava algumas informações, depois disso eu conversava com o aluno e aí por vezes nós tínhamos essa troca com os dois, com aluno e com a professora, esse diálogo era um pouco dividido, agora no remoto está um pouco mais alinhado. Ontem mesmo foi com os três, mas minha percepção é que por vezes os alunos, às vezes querem, eles necessitam de um diálogo mais diretamente com o professor da escola (ROSA).

O estagiário Samambaia, reforça que a oportunidade de dialogar conjuntamente entre todos/as os envolvidos/as ocorreu apenas no estágio remoto: “Eu pelo menos nunca tive isso uma conversa junta, isso não aconteceu em nenhum dos ECS, nesse último aconteceu por conta do remoto”. Na percepção do estagiário Azaleia nem no remoto a reunião com todos/as ocorreu, ele menciona: “reunião com os três não! Teve entre as partes, professor da escola e outra com professor da universidade e era isso”.

Para Bisconsini, Pizani e Oliveira (2020) a ausência ou baixa incidência de espaços de diálogo entre as partes envolvidas, englobando planejamento, declaração de seus propósitos, explorações sobre as ações desenvolvidas, torna-se prejudicial à qualificação da formação inicial e continuada, por deixar de promover interconexões entre aspectos da teoria e da prática, entrelaçando distintos saberes. Sendo uma demanda a discussão e resistência por espaços possíveis ao diálogo, asseguradas aos/as supervisores/as de estágio.

Para além da falta ou escasso espaço em conjunto, uma outra problemática emergente foi a de que os espaços de diálogo quando ocorrem de forma organizada, estruturada e de modo mais horizontal, acontecem pelas relações estabelecidas previamente como segue:

Ainda temos hierarquias nas relações, mas no caso da escola [X], a hierarquia é um pouco menor, penso que por conta das pessoas envolvidas. O professor supervisor da escola é também aluno da Pós-Graduação da universidade e tem uma relação próxima com professores supervisores da universidade e de modo geral com estudantes da graduação. A gente já tem uma relação um pouco mais próxima e se torna mais acessível do que quando se vincula a outra instituição que não tem tanta proximidade. Para o diálogo ser mais acessível e horizontalizado ao geral e não à exceção, cabe muito o entendimento do que é o estágio (FIGUEIRA).

Corroborando com o exposto por Figueira, Flor de Laranjeira, supervisora da escola, diz “quando se tem essa relação um pouco mais próxima entre universidade e escola, é porque se tem uma relação de amizade, professor e coordenador se dão

bem, mas não se tem uma formalização da universidade para todos [...]”.

As relações de diálogo quando alicerçadas somente por questões afetivas são comprometedoras à qualidade do ECS, justamente porque não garantem uma efetividade a todos/as, vindo a favorecer alguns e algumas em detrimento a outros/as que não possuem tal oportunidade. Assim, discutir tais situações se faz pertinente justamente para provocar uma maior reivindicação por parte da qualificação da formação profissional, no sentido de relações estruturadas a todos/as. Estando organizadas para atender o compromisso com a formação continuada de professores/as, ampliado na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

Sabemos que as atribuições docentes são inúmeras e que o número de pessoas estagiando ao mesmo tempo, pode dificultar a presença dos/as supervisores/as da universidade na escola. Como menciona a supervisora: “Agora mesmo nós estamos com uma turma bem grande de estagiários e fica difícil a gente trazer contribuições pontuais para as dificuldades deles, sendo que eles têm muito mais contato com os professores das escolas (JASMIM).

O excerto da supervisora Jasmim traz à tona as dificuldades enfrentadas para dar conta das supervisões e revela que de fato existe pouca articulação entre as partes. Sabidamente ao adentrar o contexto escolar os/as estagiários/as ocupam o ambiente do/a docente da escola e é natural que tenham maior contato, mas isso não substitui a demanda e atribuições da universidade, se fazendo presente. Ao pensar a formação de professores/as e sua qualificação, uma ação recorrente se faz sobre a reflexão e discussão de quais “os papéis que universidade, escola, supervisores de estágio e professores experientes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação profissional dos novos professores” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2016, p. 315).

Lírio, supervisor da escola, expõe sua preocupação de que a escola seja parte e não apenas utilizada:

[...] ter o cuidado em não deixar que a escola seja só um espaço em que a universidade e estagiários observam, aplicam e não deixam nada para escola. Eu comento algumas das necessidades da comunidade externa da escola parajustamente se pensar iniciativas que resolvam as demandas de nossos alunos (LÍRIO).

As relações bem estabelecidas entre as partes se potencializam, sendo a

sugestão o estabelecimento de acordos entre as partes, ganhando forças para de alguma forma superar modelos escolarizados, o qual:

[...] não costumam possibilitar experiências de socialização profissional que auxiliem os estagiários a elaborarem um “ponto de vista pedagógico” sobre a escola, o ensino e os alunos. Essa crítica se direciona à universidade como parte integrante e que deve auxiliar com novas medidas e condições, mas também se dirige à escola, que deve fazer parte desse processo de formação de seus futuros profissionais, para além do abrir portas e ceder espaços (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 319).

Uma articulação favorecendo a dialogicidade entre os/as representantes das instituições escola e universidade é fundamental para que se estabeleçam espaços de partilhas e desenvolvimento profissional. “Sabemos que é difícil, são dois, três supervisores por turma para cuidar de 40, mas acho que a universidade tem que caminhar em direção à escola” (FIGUEIRA). A importância de estudar as ações em constante aprimoramento, certamente a universidade por demandar que o ECS aconteça, ser parte obrigatória da formação inicial assume a responsabilidade de fomentar as ações e articulações conjuntas.

É no estágio que os estudantes percebem com clareza que algo lhes falta. Passam então a repetir, como fazem muitos professores da educação básica, que “na prática a teoria é outra”. Durante esse processo, muitos estagiários amargam sentimento de impotência por não saberem como elaborar atividades capazes de motivar os alunos e que, ao mesmo tempo, atendam ao programa proposto e ao tempo disponível; ter sua autoridade reconhecida; resolver conflitos na aula; escolher o ambiente mais adequado para cada tipo de atividade; lidar com diferentes faixas etárias (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 317).

Flor de Laranjeira menciona que: “O professor da universidade poderia vir passar um turno na escola e dialogar sobre as ações, partir da universidade ao final do estágio um seminário de apresentação com professores supervisores da escola para que ele possa colaborar”. A supervisora dá duas diferentes pistas de uma possível aproximação entre universidade e escola, meios em que os saberes podem ser partilhados ou como detalha Tardif (2013) os saberes serem entrelaçados, vindo a mobilizar um conjunto de conhecimentos, e conceber a epistemologia da prática profissional.

Dentre as análises foi possível identificar também que devido a pandemia e o distanciamento social, os ECS ocorreram de acordo com as realidades da rede municipal e estadual, os/as estagiários/as e supervisores/as se adequaram as

condições de cada contexto. No entanto, algo foi comum a todos/as, a comunicação ocorreu por meio dos recursos tecnológicos.

Foi possível perceber que os principais canais utilizados para a comunicação entre as partes foram os grupos de *WhatsApp* e os encontros virtuais. Cacto mencionou: “Eu deixei meu *WhatsApp* a disposição porque trabalho nos três turnos, quando precisaram fizemos vídeo chamadas, mas me mandavam questionamentos toda hora no *WhatsApp*”.

A gente criou uma conexão com esses estagiários com a conta de *WhatsApp*, o ensino remoto nos trouxe um benefício que é isso, dos professores universitários estarem mais próximos dos estagiários, o remoto teve essa vantagem, de estarmos mais conectados com esse pessoal (FLOR DE LARANJEIRA).

Todos os estagiários entrevistados dizem que a comunicação foi facilitada pelos recursos tecnológicos, e que se trata de uma ferramenta que poderia ser utilizada futuramente, não poderia se perder essa facilidade de comunicação entre todos. “Com a pandemia agora tem sido possível a gente se encontrar mais frequentemente. Nesse mesmo sentido, a supervisora da escola Violeta, sinalizou que: “Então, agora a gente tem conseguido se encontrar mais com o professor da escola”.

Os canais de comunicação apontados pelos/as participantes transitaram entre reuniões periódicas entre as partes via plataformas virtuais, assim como a oferta de momentos mais formais como o caso do seminário para troca de saberes, segundo as falas dos/as participantes o seminário foi realizado no final do período de ECS aberto para alguns/as professores/as, sendo um momento de debate sobre as ações realizadas. Cabe destacar que tais realizações aproximaram as pessoas em um período de distanciamento social, mas podem ser estratégias mantidas durante o retorno presencial das atividades de ECS.

Um aspecto importante de ser pensado é como as instituições podem estar se organizando para mais momentos, oportunos e produtivos de formação, sem que se instale uma sobrecarga excessiva de trabalho, ao mesmo tempo em que estamos a viver:

[...] o desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação

e perseguição aos professores (AGUIAR; COLARES, 2022, p. 29).

A supervisora da universidade, Rosa, traz à tona para reflexão, a exaustão resultante da constante utilização dos recursos tecnológicos para encurtar as distâncias no contexto de isolamento social:

Embora seja mais fácil o acesso à comunicação pelos recursos tecnológicos, as pessoas estão fartas disso, por estarem extremamente ocupadas, porque estão sempre com reunião, sempre com atividades, e os professores da escola também, no dia que consegui marcar com nós três eu estava levando meu filho no judô (ROSA).

O ECS é um movimento formativo, as PCC podem assumir um papel de maior protagonismo desde as primeiras observações nas escolas, do futuro local de estágio, assim o estreitar de laços e a viabilização de canais de comunicação pode ser algo pensado e estruturado entre as partes, com momentos de escuta, de identificação de dos pontos de interesse e de demandas da escola. Vislumbrado como as relações podem ser entrelaçadas entre o espaço escola e o espaço universidade visando benefícios mútuos.

Em se tratando da formação inicial de professores/as, o estabelecimento de acordos, atribuições de funções, manutenção de espaços de diálogo por meio de canais de comunicação são essenciais para que de fato o ECS seja algo que colabore para a formação profissional.

Para ampliar os canais de comunicação o estagiário Lírio diz ser muito importante nas aulas da disciplina de ECS:

ter quinzenalmente reuniões com os professores orientadores do estágio e supervisores, para poder acertar as arestas, identificar o que estava ou está sendo feito positivo e negativo, para direcionar melhor, ainda, a prática do estágio. Eu acho que no desenho do estágio vivido o que ficou muito forte, foram os encontros, isso dá muito certo, você ter a regularidade dos encontros.

As reflexões de efetivação do terceiro espaço de formação circundam o que compete um maior equilíbrio entre o tempo de ações do ECS e o tempo voltado ao diálogo, as trocas e a promoção de dialogicidade entre todos/as assegurada e regulamentada entre universidade e escola. Na IES investigada os ECS ocorrem a partir do quinto semestre letivo, subdivididos em seis etapas com carga horária total de 405 a 486 horas aula, informação extraída do Projeto Pedagógico do Curso ano

de 2019.

Assim, outro elemento essencial para efetivação do terceiro espaço de formação nos ECS é estabelecimento contínuo e estruturado das relações de diálogo entre as partes envolvidas, sendo de fato um lugar horizontalizado em que as demandas e sugestões transitam entre a escola e a universidade, e vice-versa, e não se deem de forma arbitrária, verticalizada com alguma percepção de superioridade dos saberes.

Para tal efetivação, o estudo identificou que uma das necessidades é a de que as partes envolvidas no ECS possam se relacionar de forma organizada indiferente se pessoas que já possuíam relações afetivas estabelecidas anteriormente, para que seja uma articulação a todos/as, prevista no projeto pedagógico com carga horária como e quando os encontros, seminários irão ocorrer. Vislumbramos assim, o ECS constituindo-se em um terreno fértil de debates e de espaços promotores de relações horizontalizadas, com dias e horários previstos de acontecerem, englobando a produção de novos conhecimentos a partir dos três pilares envolvidos no processo de formação: professores/as supervisores da escola, da universidade e estagiários/as.

O estudo aponta também que os canais de comunicação estabelecidos na pandemia podem ser mantidos como dispositivos de encontros, já que tratam de mecanismos que estreitam os laços entre universidade e escola, tratando do fortalecimento da profissão.

Para Zeichner (2010, p. 484):

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados.

Constituindo às relações de diálogo papel fundamental para que as aproximações entre as partes ocorram e com isso a efetivação do terceiro espaço de formação, no que compete as interlocuções entre escola e universidade. Nesse sentido, para que o diálogo sejam uma constante, é importante que cada parte reconheça o seu papel no ECS, com isso, a próxima categoria discute as atribuições dos/as supervisores/as de estágio, bem como o que se espera de desempenho

dessas pessoas para uma maior e mais efetiva qualificação do terceiro espaço de formação nos ECS.

O papel dos supervisores/as de estágio

A presente categoria objetiva refletir sobre as atribuições da supervisão de ECS, quais os aspectos presentes ou ausentes que corroboram para consolidação de uma interlocução qualificada entre as partes envolvidas, assim como quais as ações necessárias para amparar e qualificar o desenvolvimento do ECS, como um processo de formação de professores/as.

Os aspectos legais no artigo 8º da lei nº 11.788/2008 estabelece que o ECS ao ser legalizado demanda pela unidade propulsora e pelo estagiário a assinatura do termo de compromisso, sendo expostas as atribuições estabelecidas aos/às estagiários/as e a escola proponente (BRASIL, 2008). No entanto, pouco ou nada se tem descrito sobre como as pessoas responsáveis pela supervisão do estágio precisam agir, ficando dúvidas quanto às suas atribuições, o que esperar da supervisão, como serão estruturadas as supervisões entre outros aspectos pouco explicitados.

De acordo com Souza Neto e Rufino (2022 p. 122): “Não foi concretizado, ainda, uma definição quanto aos papéis que universidade e escola, supervisores universitários e docentes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação dos novos professores”. A falta de uma compreensão sobre como os/as supervisores/as necessitam atuar na supervisão, ainda, demandam discussões no sentido de se formalizar tais funções, elucidando entre as partes o que se espera tanto do/a supervisor/a da escola como do/a supervisor/a da universidade.

No presente estudo, Violeta, supervisora da universidade, declara que a “supervisão é um desafio” e a forma pela qual a mesma conduz essa tarefa tem base em suas experiências anteriores. “O contato anterior com o chão da escola foi essencial para que atualmente no papel de supervisora eu pudesse ter uma boa relação de diálogo com os estagiários/as” (VIOLETA). Luz e Bego (2021) anunciam ser recorrente aos/às supervisores/as de ECS se valer das próprias experiências para guiar suas ações de supervisionar, uma vez que se trata de um terreno pouco definido, normalmente as pessoas são convidadas ou indicadas à supervisão sem que se façam estudos ou formações para orientar a supervisionar.

Um dos achados no estudo de Cely *et al.* (2021) foi o de que as supervisões são pautadas em observações, com poucos momentos que oportunizassem as trocas reflexivas entre professores/as supervisores/as e estagiários/as. O estagiário Azaleia reivindica que além da presença dos/as supervisores/as observando, a condução dos diálogos pelos/as supervisores/as se faz muito importante, o mesmo diz: “A gente tem sempre muita dúvida. E durante o processo, pouco éramos guiados no sentido de que não nos instigavam ou perguntavam como estava sendo o ECS, apenas perguntavam “você conseguiu?”. Segundo Luz e Bego (2021 p. 11): “Aprender como orientar as reflexões dos estagiários é uma habilidade que deve ser incluída no desenvolvimento profissional dos supervisores”.

Ao refletir sobre as supervisões, o estagiário Samambaia diz:

Eu não lembro de nenhum deles [supervisores] no ECS dos anos finais, o supervisor da escola apenas comentava: “tua professora entrou em contato comigo para saber o andamento das aulas”. Já no ECS do ensino médio a supervisora entrou online, observou aula, foi legal ela me deu o *feedback*, gostei de ver ela ali, do retorno.

O papel da supervisão se constitui também na possibilidade de discutir aspectos dos “[...] conhecimentos que nos permitem lidar com nossa dimensão racional/técnica, mas também, estética, ética e política, como possibilidades de existência digna e interdependente no mundo comum” (REZER; CUNHA, 2021 p. 07).

No estudo de Luz e Bego (2021) uma das considerações é a de que se tenha um passo a passo de como o/a supervisor/a pode conduzir a supervisão de ECS, detalhando o que se espera para tornar esse momento mais exitoso. Para a participante Cacto, supervisora da escola, sua percepção de como foram as supervisões transitam em dois momentos distintos no período anterior a pandemia e durante a pandemia. Nos ECS que ocorrem presencialmente, anterior a pandemia, Cacto indica que a supervisão da universidade não ocorria: “Era eu e os alunos, nunca teve supervisão, não acontecia, te digo, já comentei com vários professores da Escola Superior de Educação Física, que largam os estagiários na escola e não aparecem, não há supervisão da universidade”. E o segundo momento descrito por ela é no período pandêmico, quando a participante retrata um cenário diferente:

A [supervisora X] estava junto conosco e dando o retorno para eles, eu vejo

que ela dividiu comigo, achei excelente ela ajudando, trazia os pontos, ela falando comigo no *WhatsApp* separado. Às vezes, só eu e ela, às vezes só eu e ele, tivemos nós três juntos, está bem melhor, acho que na prática ela também estaria presente (CACTO).

Com relação as supervisões da universidade a supervisora da escola Flor de Laranjeira aponta ser essencial que nos ECS ela aconteça, pois nas suas experiências anteriores “pouco ou nada de supervisão acontecia, não tinha” (FLOR DE LARANJEIRA).

As supervisoras da escola Cacto e Flor de Laranjeira trazem à tona a carência por mais momentos em que a supervisão universitária se faça presente, indo ao encontro da percepção de Souza Neto e Benites (2013 p.5) de que: “Embora haja avanços nas diretrizes no que diz respeito a se considerar a especificidade do estágio curricular supervisionado não se registra avanços no que diz respeito aos agentes envolvidos na supervisão”. Ano após ano, o ECS não só desperta o desafio aos/às licenciandos/as de adentrarem a escola, mas também a supervisão universitária de cumprir com a árdua função de estar observando e orientando as ações desenvolvidas no ECS frente às inúmeras demandas e ao grande número de alunos/as estagiando. A supervisora da universidade Jasmim tem consciência sobre o número de observações e a necessidade de sua ampliação, ela diz: “A gente não consegue acompanhar de forma, com maior qualidade alguns campos de estágio, porque a turma é muito grande, a gente tem uma divisão aproximadamente de dez alunos”. Sua percepção é a de que: “Ainda temos que avançar em alguns sentidos, mas as demandas sempre estão nos atropelando [...]”.

De modo geral os papéis desempenhados pelos/as supervisores/as do ECS são essenciais para a efetivação do terceiro espaço de formação, considerando que sem eles a interlocução entre os espaços não se completa. O terceiro espaço de formação demanda “[...] criar os ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos e, em particular, sobre os objetos do conhecimento” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.14).

No entanto, pensar sobre a qualidade da formação, das partilhas necessárias durante a supervisão, requer pensar na promoção desses encontros, tornando-se evidente que não bastam somente ações individuais para efetivar mudanças nos ECS. As adequações necessitam estar pensadas e tecidas de forma institucional, em currículos resistentes as esferas macroestruturais que passaram a atribuir à

educação características de mercadoria, enxugando, minimizando a formação que era rigorosa e alargada, em passagens descontextualizadas pelo ambiente escolar, cumprindo as horas de ECS (REZER; CUNHA, 2021).

O cenário brasileiro e mundial, exceto algumas exceções, se revela desfavorável à educação pública e de qualidade, os cortes e ou baixos investimentos na educação se refletem na desorganização curricular das instituições, além de que o gesto pedagógico vem ocupando lugar irrelevante (NÓVOA, 2021). O problema é amplo e difícil de ser modificado sem “trabalho político mais amplo que precisa ser feito em vários níveis para mudar as formas pelos quais os recursos das sociedades são alocados” (ZEICHNER, 2008 p. 27). E o que se defende no presente estudo frente à efetivação do terceiro espaço de formação, demanda necessariamente o enlace de forças entre os espaços universidade e escola, por meio das pessoas que atuam nesses ambientes, cientes de suas importâncias e de seus valores enquanto formadores/as ou futuros/as docentes.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao tecer as considerações do estudo importa reforçar que o objetivo do mesmo foi analisar a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS. As evidências apontam a não efetivação do terceiro espaço de formação e sim a manutenção de alguns momentos que podem ser caracterizados como terceiro espaço de formação. A partir das análises evidencia-se a necessidade de reformulação do que vem ocorrendo nos ECS, enfatizando a profissão como eixo central da formação, entender que o ambiente escola é essencial à formação de licenciandos/as. Para tanto não basta estar lá, se faz necessário apropriar-se daquele espaço, viver o ambiente profissional, conhecendo suas características, seguido do estabelecimento continuado e organizado das relações de diálogo entre as partes, representantes da escola e universidade, com intuito de partilhar os saberes, ter um cronograma com dias e pautas do que será debatido ao longo do ECS e garantia da presença dos/as envolvidos/as.

Fica evidente, no estudo, também que as relações de diálogo entre o espaço escola e espaço universidade, necessitam ser aproximadas, criando de fato um espaço comum de formação, que venha estreitar os laços das instituições em prol de uma educação de melhor qualidade, capaz de ressignificar saberes e construir

novos conhecimentos.

Como encaminhamentos se elucida a demanda pelo preestabelecimento no projeto político pedagógico do curso de Licenciatura da IES estudada formas de efetivação do terceiro espaço de formação. Os achados do estudo, apontam a manutenção dos recursos tecnológicos utilizados na pandemia, como estratégias fundamentais para estreitar os laços entre as partes, assim como uma regularidade que pode ser a cada quinze dias.

Além disso, foi possível constatar a pertinência de uma definição sobre os papéis a serem desempenhados pelos/as supervisores/as durante o ECS, assegurando às partes envolvidas que haverá uma regularidade da presença dos/as mesmos/as no ambiente profissional escolar. O campo de ECS é um lugar conquistado por lei que demanda das IES uma maior preocupação e atuação para qualificação da formação, espera-se que com os indícios elencados no estudo, aconteça uma reflexão sobre o que se tem realizado nos ECS e haja um envolvimento para efetivar o terceiro espaço de formação. O tema discutido não se esgota, pelo contrário demanda outras investigações até mesmo estudos futuros que monitorem e acompanhem intervenções no ECS nas instituições, pautado nos requisitos descritos para efetivação do terceiro espaço de formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Uso do *software* NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; PIZANI, Juliana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Limitações e possibilidades institucionais: a formação inicial em Educação Física – Licenciatura. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 735-750, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180281>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/lei-no-11788-de-25-de-setembro-de-2008-lei-federal-de-estagio>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 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. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 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. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CELY, Elizangela; SIMÕES, Gabriela; POLATI, Célia; PROCÓPIO, Rudson; MOTA, Diane; HENRIQUE, José. (2021). 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, p. e387101321305, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21305>. Acesso em: 6 nov. 2022.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. Caminhos para a reestruturação da supervisão de estágios curriculares: proposição de um modelo teórico prático para fundamentar a atuação de professores supervisores de ciências. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, 2022. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/36868>. Acesso em: 21 out. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-25.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MONTIEL, Fabiana Celente. A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NETO, Samuel de Souza; BENITES, Larissa. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. **Cadernos**

de Educação, Pelotas, v. 46, p. 02-22, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI:10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Denyse Motta; MUNIZ, Simara de Souza. O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Humanidade & Inovação**, Palmas, v.6, n.15, p. 150-159, 2019. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 22 out. 2022.

SOUZA NETO, Samuel de; BONATTO RUFINO, Luiz Gustavo. Por uma pedagogia da formação no estágio supervisionado: elementos para a sua compreensão na educação física. **Formação docente – revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 91–105, 2022. Doi: 10.31639/rbpf.v14i30.625. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/625>. Acesso em: 22 out. 2022.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700>. Acesso em: 22 out. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, v. 25, e110616, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592021000101000&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: 11 mar. 2021.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/21710/pdf_1. Acesso em: 02 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ayra Lovisi; MOURÃO, Ludmila Nunes; MAROUN, Kalyla; BRAGA, Aura Condé. Representação dos licenciandos sobre estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76907/45963>. Acesso em: 22 out. 2022.

em: 13 mar. 2021.

REZER, Ricardo.; CUNHA, António Camilo. Responsabilidades da educação física para como “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27042, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/3zzz3h9gYN6QC4bcB3xsVNH/>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da.; MONTIEL, Fabiana Celente; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em educação física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.65, p. 197-2011, mar. 2022. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6265>. Acesso em: 20mar.2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2699630-a-amostragem-em-bola-de-neve-na-pesquisa-qualitativa-um-debate-em-aberto. Acesso em: 22 out. 2022.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ZEICHNER, Ken. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 535 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 22 out. 2022.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que medida e de que forma ocorrem as interlocuções entre universidade e escola nos ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPel? Essa foi a questão de pesquisa da tese. Sendo conduzida com objetivo geral de: analisar as interlocuções entre universidade e escola no curso de Licenciatura em Educação Física a partir do conceito de terceiro espaço de formação.

O desenvolvimento da presente tese se deu pela construção de três artigos, cada um deles respondendo de alguma forma a um dos objetivos específicos propostos. O primeiro artigo, com título de “O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em Educação Física, que se encontra publicado na revista Humanidades & Inovação, teve como objetivo sinalizar elementos do terceiro espaço de formação perceptíveis no ECS no curso diurno de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. As categorias que emergiram do processo de análise, das entrevistas semiestruturadas realizadas com as supervisoras da universidade, foram: Interlocuções entre universidade e escola; Efetivação da teoria e prática e Organização curricular da universidade e o campo de formação para todos/as. O artigo discute a necessidade da construção do novo currículo da Educação Física como oportunidade para se reestruturar o ECS, levando em consideração o conceito de terceiro espaço e o estabelecimento de uma rede comunicativa entre os/as envolvidos/as, visando qualificar a formação, para que esta possa estar imbricada em sentidos e significados da profissão e enraizada no lócus escolar.

Enquanto pesquisadora e professora da educação básica, os achados do primeiro artigo, aproximam-se das minhas percepções preliminares, as quais indicavam ser o ECS um campo dotado de potencialidades para a formação de professores/as, mas que ao longo dos anos perde sentido e significado ao tornar-se algo burocrático e pouco atrativo à formação, seja ela inicial ou continuada, devido à baixa atenção a aspectos importantes como o entrelaçar de ideias entre professores/as da escola, estagiários/as e professores/as da universidade, de modo estruturado e planejado.

As supervisões acontecem de acordo com as disponibilidades, sem que ambos saibam o que esperar uns dos/as outros/as, os/as estagiários/as adentram a escola sem de fato apropriarem-se da profissão, conhecem pouco sobre aquele

ambiente, transitam muito sem os cuidados atentos da supervisão. Outra hipótese verificada foi a de que o conceito terceiro espaço de formação se trata de uma definição, ainda, pouco conhecida, que não é percebida de forma intencional nos planejamentos e estudos da IES.

Revisitando os apontamentos no diário de campo é possível extrair frases que remetem ao momento exato, em que as supervisoras tomam conhecimento sobre o conceito de terceiro espaço e refletem dizendo que seria ótimo a ocorrência, porém que o mesmo, quando ocorre, acontece de forma não propositiva. Enquanto pesquisadora, penso que o movimento iniciado na presente investigação poderá promover um pensar reflexivo, apenas iniciado na tese, porém que ao ser difundido nas publicações e formas de divulgação poderá alavancar mudanças na efetivação do terceiro espaço de formação nos ECS e em outros componentes das matrizes curriculares.

O segundo artigo submetido e aceito pela revista *Formação Docente*, intitulado de “Terceiro espaço de formação: contribuições do estágio curricular supervisionado na perspectiva discente”, teve como objetivo apontar elementos do terceiro espaço que contribuem para a formação dos/as licenciandos/as em Educação Física a partir dos questionários respondidos pelos/as formandos/as do curso diurno de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel. Dentre os principais achados ressalta-se a importância do ECS na vivência e aprendizagem da docência, assim como uma oportunidade de estar no ambiente escolar, discutindo teoria e prática, tanto com os/as docentes da universidade quanto da escola, e enfatizando o ECS como um potencial terceiro espaço de formação.

Com relação ao segundo artigo, o mesmo é fruto de um movimento possível devido a utilização do formulário virtual quando foi plausível acessar e vislumbrar um panorama ampliado sobre o tema pesquisado, dando voz a uma turma inteira de formandos/as, quando vinte pessoas apontaram os elementos característicos do terceiro espaço considerados importantes às suas formações. Os/As participantes destacam a oportunidade de debater teoria e prática, visto ser de conhecimento que, em outros momentos da graduação, o estudo aprofundado da teoria se distancia da prática e nos ECS essa conexão pode ser atribuída, debatida e aperfeiçoada. A tese investiga uma Universidade Pública, que não possui ou deveria possuir compromissos aligeirados com a formação, por isso se faz necessário mediações comprometidas com aprendizados pautados no pensar, no dialogar, no ir e vir entre

escola e universidade potencializando o formar-se professor/a.

O terceiro artigo intitulado de “Efetivação do terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado de Educação Física”, o qual esteve disponível para apreciação e contribuições da banca, teve como objetivo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do ECS, no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. O artigo revela suas descobertas por meio das evidências de que se faz necessário a reformulação do ECS com ênfase na profissão, propiciar ao/a licenciando/a viver o ambiente profissional para além de uma passada cumprindo horas. Que a experiência de ECS seja conduzida de forma a se apreender com a escola, olhá-la como seu lugar de atuação, seguido do estabelecimento continuado e organizado das relações de diálogo entre as partes escola e universidade. Uma lacuna detectada é a falta de compreensão quanto aos papéis desempenhados pelos/as supervisores/as do ECS, para efetivação do terceiro espaço de formação se faz essencial uma pausa para definição e estruturação dessa função.

Ao perpassar as investigações a respeito das interlocuções entre escola e universidade fica evidente que a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS na IES investigada, ocorre de maneira pontual, com alguns de seus elementos, postos esporadicamente. E o que se defende é ofertar uma formação equânime em todos os segmentos de ECS, criando um lugar de trabalho conjunto, que incentive e oriente o estudo e a pesquisa em prol da formação sendo esta a concepção de uma matriz da educação superior (NÓVOA, 2019) .

Em meio às incertezas e as lacunas detectadas frente a efetivação do terceiro espaço de formação. O que nos deixa otimistas é pensar como Nóvoa (2019 p. 55) : “Se não forem as universidades, que outras instituições poderão pensar e antecipar o futuro? Para isso, as universidades precisam de enfrentar, com coragem, a sua própria renovação”.

Uma das características de uma educação superior aligeirada e descompromissada com a qualidade é a normalização de valorização de umas coisas sobre outras. Há alguns anos os ECS vem perdendo o prestígio nos cursos de Licenciatura, o fazer pedagógico não é tão enaltecido como a publicação de artigos, por exemplo. O que passa uma mensagem de inferiorização a esse momento tão importante da formação.

Importante refletir que a Educação Física escolar, de modo geral, vem

sofrendo reduções e retiradas em suas cargas horárias. É sabido que existem frentes de resistência aos acontecidos, porém pouco se percebe a universidade e a escola unidas e combatentes a tais ataques. Quando se defende aproximação entre escola e universidade, o estabelecimento de laços aqui permeados pelos ECS, também se reivindica uma luta justaposta entre os espaços, as quais fortaleçam a área como um todo.

Com estrutura organizacional que fortaleça os espaços para ocorrência das interlocuções entre as partes, sendo essencial repensar e deixar esclarecido os papéis a serem desempenhados pelas partes envolvidas. Escola e universidade parceiras, com cronograma de encontros e garantia de qualificação da formação inicial e continuada de professores/as. Defende-se que a efetivação do terceiro espaço de formação seja um mecanismo que venha a valorizar o processo de ECS.

Se faz importante detalhar também que ao longo desses três anos de doutorado, as reflexões e inquietações sobre o tema não estiveram somente debruçadas aos ECS, pelo contrário, a vontade de estudar o conceito de terceiro espaço de formação emerge das relações traçadas nos projetos de ensino, pesquisa e de extensão em que participei. Ao supervisionar na escola me aproximei de vários/as monitores/as participantes do Projeto de extensão Jogando Para Aprender, coloquei em ação em conjunto com supervisores/as da universidade a tentativa de efetivação do terceiro espaço, e em muitos momentos de sucesso, a interlocução entre os espaços escola e universidade ocorreram, quando por meio de encontros, discutíamos sobre o objetivo comum que era a iniciação esportiva universal a escolares.

Importa destacar que nesses encontros dialogávamos sobre como poderíamos pensar e desenvolver intervenções qualificadas àquelas crianças e em muitos momentos nos percebíamos verbalizando como aquele pensar coletivo, estava aprimorando a nossa formação, seja a minha enquanto professora e profissional daquela escola ou sendo dispositivo a reflexões e aprendizados dos/as professores/as da universidade, que ressignificam seus conceitos e suas teorias, diante do universo orgânico e dinâmico que é o contexto esportivo no cerne escolar. Constatamos em meio aos nossos relatos, o quanto aquele processo se fazia valoroso aos/as monitores/as ao ponto de muitos/as dizerem que se sentiram preparados/as para desafios futuros, como o ECS, devido ao período de formação no projeto de extensão, bem como protagonizávamos conjuntamente nossa

formação continuada frente as tantas partilhas e estudos comuns.

Assim como os projetos de extensão os programas PIBID e PRP são excelentes oportunidade para a concepção do conceito de terceiro espaço de formação. No entanto, pontuo mais uma vez, tratam-se de espaços restritos a poucas pessoas. Dessa forma, ao indicar a possibilidade de aplicação do tema estudado também a tais espaços, instiga-se a permanente luta pela ampliação de políticas públicas que destinem mais investimentos a tais projetos e programas para que sua oferta seja disponível e qualifique a todos/as.

O terceiro espaço de formação é um conceito pertinente à formação, sua pertinência foi fomentada ao longo de toda a tese, assim como os pontos positivos e elementos para sua efetivação também detectados e defendidos, tais como: a formação por dentro do ambiente profissional podendo vir a ser realizado de uma maneira mais organizada e efetiva, por meio de escolas pilotos, sendo relevante a institucionalização da parceria entre Secretaria de Educação e universidade, para formalizar a possibilidade de escolas pólos, núcleos parceiros onde as etapas, as fases de construção da dialogicidade entre as partes envolvidas no ECS seja facilitada e fomentada de uma maneira estruturada. Outro aspecto importante detectado do terceiro espaço de formação no ECS do cenário estudado foi a presença de supervisões, mas para a efetivação do terceiro espaço de formação, ficou evidente ser necessário uma maior e melhor estruturação dessas supervisões, onde as pessoas envolvidas possam saber quais são as suas atribuições, descrevemos nos artigos já descritos a importância do papel da supervisão. Além disso, a criação de espaços mais horizontais, para que as pessoas sintam-se de fato em um terreno fértil para as trocas, sem a sensação de supremacia de nenhuma das partes. Assim, para que de fato a efetivação do terceiro espaço de formação nos ECS da IES investigada ocorra se faz necessário estar previsto na matriz curricular da IES, de forma estruturada, alicerçada em acordos regulatórios para que ocorra indiferente de quem estiver na supervisão seja da escola ou da universidade encontros para discutir o ECS antes, durante e depois sua ocorrência.

Que ao longo do ECS fique estabelecido que a supervisão universitária necessita ter um plano de observações para acompanhamento do ECS, não sendo de sua responsabilidade apenas orientar, sem ter se feito presente no ambiente profissional pelo menos três vezes ao longo de cada ECS, que se tenha uma previsão a cada quinze dias de um encontro que pode ser online entre supervisor/a

da escola, da universidade e estagiários/as para debater sobre o ECS, debruçados/as sobre quais os pontos a melhorar, quais os aspectos de formação carentes de maior aprofundamento teórico aproximando os espaços e atualizando escola e universidade. Que esteja previsto entre as partes um seminário de fechamento do ECS com carga horária e geração de certificado aos/as professores/as da escola como formação continuada, onde tenham voz e vez para discursar sobre o ECS e como o mesmo foi ou pode ser qualificado.

Quando Zeichner discute a demanda pela concepção e nitidez da definição dos papéis dos/as formadores/as de professores/as transparece a preocupação de que a função desempenhada esteja pautada em profissionalismo, em ética e em compromissos com a formação, sendo indiferente das características pessoais das pessoas responsáveis por essas funções, vindo a ocorrer por estar descrita, fomentada e sendo cobrada no processo de supervisão e orientação da formação docente (ZEICHNER, 2010).

A busca pela qualificação da formação de professores e professoras é urgente, demanda muita seriedade e envolvimento, afinal diante das mudanças de currículo da universidade investigada, do ingresso único que somente após dois anos proporcionará condições para escolha do curso, temo que caminhemos para uma extinção dos cursos de Licenciatura, visto que os/as estudantes de bacharelado são convidados/as desde o início de curso a ocupar diferentes vagas seja em academias, seja em clubes já de forma remunerada. Se o currículo da formação inicial não estiver previsto e guarnecido de experiências significativas que promovam identificações com campo escolar, temo que poucas pessoas se aventurem a ocupar tais vagas.

Nesse sentido, proponho outros estudos, novas investigações que debrucem a pensar e estudar o conceito de terceiro espaço de formação nas disciplinas da graduação ofertadas nos anos comuns a todos/as, garantidas no currículo novo. Cultivando parcerias com escolas pilotos, em que os saberes disciplinares possam estar alicerçados aos saberes profissionais e experienciais, partindo das interlocuções entre os espaços. Por que não a criação de parcerias com escolas próximas, nas quais os/as licenciandos/as possam, em tempo real, não só estudar e debater sobre determinado tema, mas ter a oportunidade de promover a vivência e experimentação do mesmo em turmas do ensino fundamental e médio; com dias e horários combinados com a escola, com textos lidos e discutidos entre as partes,

ouvindo do/a professor/a de Educação Física daquela escola quais as maiores necessidades daquele público e juntos/as dialogarem sobre os processos de ensino e de aprendizado.

A tese aqui defendida é um elo, dos tantos outros cabíveis no ir e vir entre o espaço escola e o espaço universidade, dela suscita diversos pensares sobre a formação, sobre a criação de pontes para aproximar tais espaços. Não se descartam aqui a demanda do olhar atento, afetuoso e comprometido das partes envolvidas, mas entendo também que tantas motivações sem a garantia de políticas públicas, que institucionalizem essas práticas e ações, o processo possa ser enfraquecido.

Como ouvi dizer de uma professora universitária, bastante influente em minha formação: uma tese não tem fim pelo fato de ser um começo. Com essa reflexão, penso que foram pesquisados e apresentados elementos capazes de se iniciar a busca pela efetivação do conceito de terceiro espaço de formação nos ECS. Temos muito o que trilhar e podemos modificar de forma favorável não só o cenário da Licenciatura curso diurno de Educação Física, mas fomentar que outras das 21 Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas busquem rever suas matrizes curriculares levando em consideração os achados apresentados, vindo a contextualizá-los e adequá-los as suas necessidades em prol da qualificação e potencialização da formação de professores/as. A educação pública e de qualidade que almejamos depende de nossas ações, de nossas trilhas e lutas em prol de políticas públicas que nos respaldem e nos ajudem a seguir esperançando.

A tese defendida é a de que os cursos de formação de professores/as necessitam, fortalecer em suas matrizes curriculares o terceiro espaço de formação no ECS, visto sua contribuição significativa para todos/as os/as futuros/as professores/as, devido a formação por dentro da profissão entrelaçando saberes.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Eraldo dos Santos Pinheiro
Instituição: Escola Superior de Educação Física

Endereço: Rua Luís de Camões, 625 – Três Vendas – Pelotas, Rio Grande do Sul

Telefone: (53) 3284-4332

Contato telefônico com o(s) Pesquisador(es): (53) 984783106 com aceitação de ligação acobrar, e se julgar pertinente aceitação de mensagens via WhatsApp.

Concordo em participar do estudo: **A efetivação do terceiro espaço de formação nos estágios do curso de Licenciatura em Educação Física.** Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado/a de que o objetivo deste projeto de tese é Analisar as interlocuções entre universidade e escola no curso de Licenciatura em Educação Física. Estou ciente de que a pesquisadora utilizará como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionário formulário virtual para os/as formandos/as e entrevistas semiestruturada aos demais participantes, conforme suas disponibilidades, por meio de videoconferência.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: O/a participante pode se sentir incomodado com as questões do formulário virtual e/ou com os temas da entrevista. No entanto, garante-se que haverá sigilo quanto a sua identidade. Além disso, a coleta de informações pode ser suspensa, interrompida a qualquer momento, caso solicitado pelo/a participante, sem que ocorra nenhum prejuízo ao/a participante.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar desta pesquisa relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico, colaborando com os processos de formação na Instituição e qualificação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, intensificando também a relação entre Universidade e escola. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os/as participantes por meio de relatório, contendo um compilado com os principais achados, indicando a

possibilidade de uma roda de conversa para maiores explicações e discussões do tema estudado.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os/as investigadores/as do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até satisfazer as minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu a minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar a este termo de consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode entrar em contato através do endereço mencionado acima. Para informações sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 – Pelotas/RS. Telefone: (53) 3284-4332.

Você aceita participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

Apêndice B – Roteiro de entrevista aos/as supervisores/as orientadores/as de ECS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de identificação

Data:	Hora:	Local:
Participante (nome) ou código:	Data de nascimento:	
Entrevistador/a:	Tempo de entrevista:	

1. Tempo de atuação com o ECS
2. ECS que atua
3. Atuam na PCC ou disciplinas preparatórias para o ECS
4. A entrevista seguiu um roteiro predefinido no qual as questões centrais foram sobre os temas:

Descrição da experiência na supervisão dos ECS;

Principais contribuições do ECS para a formação inicial;

Relação teoria e prática;

Potencialidades e limitações do ECS;

Espaços de interlocução entre universidade e escola;

Apresentação do conceito de terceiro espaço,

ECS como um terceiro espaço.

O ECS como um terceiro espaço na formação do licenciado/a em EF

Objetivo: sinalizar elementos que configurem o ECS como um terceiro espaço de formação.

Temas:

Relação teoria e prática

Elementos imprescindíveis à formação inicial Potencialidades e limitações do

ECS

Paralelo entre ECS presencial e remoto Contribuições do ECS à formação inicial

Espaços de interlocução entre universidade e escola

Reuniões em parceria entre escola, universidade e estagiário/a

- a. Frequência dos/as encontros
 - b. Proposta pedagógica do curso
 - c. Planejamento e organização do ECS (quem participa, como se dá)
 - d. Avaliação e construção do processo de formação do/a estagiário/a
5. Avaliação dos espaços de interlocução
- a. Há pontos a melhorar?
 - b. O que pode melhorar?
 - c. Sugestão de como ampliar
 - d. Como aproximar o/a professor/a da escola
6. ECS como terceiro espaço
- a. O ECS pode ser considerado um terceiro espaço de formação?
 - b. Elementos que sinalizem o ECS como um terceiro espaço
 - c. O que precisa para o ECS ser visto como um terceiro espaço de formação

Apêndice C – Formulário aos/às formandos/as

Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Ano de ingresso na graduação:

Semestre que está cursando na graduação:

Trabalha: () Sim () Não

Trabalha em atividades que não são da área da Educação Física: () Sim () Não

Sua principal renda para cursar a graduação: () Bolsas () Apoio familiar () Renda própria do seu trabalho

1. Marque quais foram os espaços que você participou e que promoveram oportunidade de ações pedagógicas no ambiente escolar ao longo da graduação?

() Estágios curriculares supervisionados (ECS)

() Projetos de extensão

() Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)

() Programa governamental Residência pedagógica (PRP)

() Outros

2. Você considera que a participação nesse/s espaço/s colaborou com sua formação inicial? Em caso afirmativo, quais as principais contribuições? Em caso negativo quais eram as suas expectativas?

3. Como foi a sua experiência nos ECS?

4. Como foi a sua experiência em outros espaços que promoveram oportunidade de ações pedagógicas no ambiente escolar?

5. Aponte fragilidades e potencialidades nesses espaços que promovem ações no ambiente escolar?

6. Como você avalia a interlocução entre escola e universidade? Existem espaços de diálogo e trocas entre os/as envolvidos/as? Ocorrem ações em conjunto

entre supervisores/as da universidade supervisores/as da escola e estagiários/as?
Com que frequência?

7. Descreva sugestões para ampliar os momentos, espaços de interlocução entre universidade e escola?

8. Como avalia o suporte dado pelos/as supervisores/as da universidade em relação ao teu estágio?

- O suporte foi insuficiente
- Tive pouco suporte
- O suporte foi dado quando eu procurei
- Tive um bom suporte
- O suporte foi excelente, antecipando demandas e anseios

9. Como avalia o suporte dado pelos/as supervisores/as da escola em relação ao teu estágio?

- O suporte foi insuficiente
- Tive pouco suporte
- O suporte foi dado quando eu procurei
- Tive um bom suporte
- O suporte foi excelente, antecipando demandas e anseios

10. No presente estudo, estamos trabalhando com o conceito de terceiro o qual é entendido a partir de um lugar que promove a intervenção dos/as acadêmicos/as no ambiente escolar, a interlocução entre Instituição de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, no qual ocorrem momentos de planejamento, acompanhamento e/ou avaliação das ações de intervenção com a participação de pelo menos um/a acadêmico/a da graduação, pelo menos um/a professor/a da escola, pelo menos um/a professor/a da graduação. Você considera ter vivenciado o terceiro espaço de formação durante a sua graduação? Em que local e como se deu essa experiência?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os/as professores/as da Educação Básica –Supervisores/as

ROTEIRO DA ENTREVISTA VIDEOCONFERÊNCIA

Dados de identificação

Data:	Hora:	Local: zoom
Participante (nome) ou código:	Data de nascimento:	
Entrevistador/a:	Tempo de entrevista:	

Tempo de atuação na educação básica:

Sua relação de supervisão e parceria com a universidade como professor regente de turma ocorre desde quando?

Atualmente você esteve regente de:

- () Turmas com estagiários/as da educação infantil
- () Turmas com estagiários/as do ensino fundamental
- () Turmas com estagiários/as do ensino médio

Experiências no ECS.

Relações Universidade e escola (diálogo e trocas como ocorrem, frequência de encontros, número de vezes dos encontros estruturados entre todos/as os envolvidos/as, como ocorre os contatos, planejamentos unificados, avaliações dos/as estagiários) a que você atribui a não ocorrência?

Avaliações entre os espaços de interlocução (como avalias? Existem pontos a melhorar, a que atribui a não ocorrência, como ampliar os espaços de interlocução, como aproximar o professor/a da escola a universidade).

Expectativas da escola com ECS (o que se espera, qual a contribuição da escola com a formação inicial, qual o teu papel nos ECS e qual o papel da universidade (estagiários/as e supervisores/as).

Relação teoria e prática

Explicar o conceito e partir dele em sua percepção quais são as possibilidades de criação ou ampliação de espaços de interlocuções entre universidade e escola para que exista um espaço comum). O ECS assim como está é um terceiro espaço ou pode vir a ser? Sugestão para que o ECS possa vir a ser um terceiro espaço.

Nomes de estagiários/as.

Apêndice E – Roteiro de Entrevista com os/as formandos/as estagiários/as

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de identificação

Data:	Hora:	Local: zoom
Participante (nome) ou código:	Data de nascimento:	
Entrevistador/a:	Tempo de entrevista:	

Atualmente você esteve em qual desses estágios:

- () Turmas com estagiários/as da educação infantil data:
- () Turmas com estagiários/as do ensino fundamental data: () Turmas com estagiários/as do ensino médio data:

Experiências no ECS.

Relações Universidade e escola (diálogo e trocas como ocorrem, frequência de encontros, número de vezes dos encontros estruturados entre todos/as os envolvidos/as, como ocorre os contatos, planejamentos unificados, avaliações dos/as estagiários) a que você atribui a não ocorrência?

Avaliações entre os espaços de interlocução (como avalias? Existem pontos a melhorar, a que atribui a não ocorrência, como ampliar os espaços de interlocução, como aproximar o professor/a da escola a universidade).

Expectativas com a escola durante os ECS (o que se espera, qual a contribuição da escola com a formação inicial, qual o papel nos ECS e qual o papel da universidade (supervisores/as).

Relação teoria e prática (Foi possível aplicar? Sim, como? Não por qual motivo?)

Terceiro espaço (o meu trabalho, ele utiliza o autor Zeichner, com o conceito de terceiro espaço, e aí esse terceiro espaço seria um espaço comum. Então vamos pensar, universidade, escola. Duas esferas, e uma terceira aqui no meio

interlaçando as duas, mas uma zona comum a ambos. E nesse recorte do terceiro espaço com relação à formação profissional, o Zeichner, enfatiza muito esses cruzamentos de fronteira entre universidade e escola, sugerindo rupturas e hierarquias, pensando em espaços possíveis de diálogo e construção, para isso, o estágio, PIBID ou residência seriam lugares possíveis. Quero entender se tu hoje caracterizarias o estágio comum curricular como um terceiro espaço de formação? pensando que uma das atribuições seria ao longo desse processo formativo os três atores estarem do início, meio e fim em constante trocas de forma estruturada, professor supervisor, acadêmico ou acadêmica e professor/a da escola. Se tu já vê isso como uma realidade ou como uma possibilidade a ser construída? De vir a ser uma realidade. Como tu percebes?

Explicar o conceito e partir dele em sua percepção quais são as possibilidades de criação ou ampliação de espaços de interlocuções entre universidade e escola para que exista um espaço comum). O ECS assim como está é um terceiro espaço ou pode vir a ser? Sugestão para que o ECS possa vir a ser um terceiro espaço.

Ideias para se constituir o terceiro espaço nos ECS?

O que foi muito bom no seu estágio? O que faltou e poderia ser melhorado para os próximos? Como imagina o mundo ideal de formação de novos professores/as? se remeterá ao terceiro espaço.