

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_prls@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, consequentemente, 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.

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, despidendo-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 supervisores/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 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/às 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 Biconsini 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 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/t3HWZJBfW74gjqj5MRPb3yv/?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/cadernoedfisica/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.