



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\_prls@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.

## 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/

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/às 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.

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.

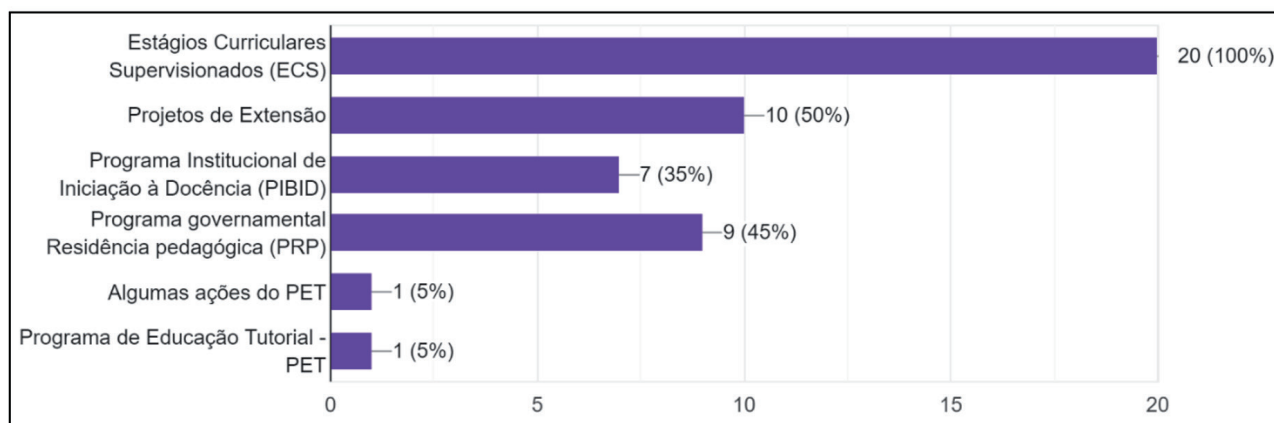
Como última etapa da ATD, foi produzido um metatexto, o qual incorpora as categorias finais, em que foi desenvolvido um processo auto-organizado de escrita com base nas evidências encontradas. Foram então traçadas relações com outros estudos realizados sobre a temática em questão, apresentando-se inferências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



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.

## 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).

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

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.pucpr.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.

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/rbfp/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](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](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/rbfp/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.

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/humanidadeseinovacao/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/rbpfp.v14i31.620>