



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO- FAED

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TESSITURAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR NO E PARA O COTIDIANO**

ROQUE LUIZ BIKEL

FLORIANÓPOLIS, SC

2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TESSITURAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM OLHAR NO E PARA O COTIDIANO**

ROQUE LUIZ BIKEL

ORIENTADORA: LARISSA CERIGNONI BENITES

Dissertação apresentada ao exame de defesa do curso de Mestrado em Educação, Grupo de estudos em práticas pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do grau de mestre em educação.

FLORIANÓPOLIS-SC

2024

Bikel, Roque Luiz

Tessituras do estágio curricular supervisionado em educação física : um olhar no e para o cotidiano / Roque Luiz Bikel. -- 2024.
138 p.

Orientadora: Larissa Cerignoni Benites

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Cotidiano. 3. Educação Física. I. Benites, Larissa Cerignoni. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

RESUMO

Esta pesquisa enfoca a questão da formação de professores de Educação Física, tendo como enfoque o contexto dos estágios curriculares supervisionados (ECS). O objetivo foi analisar o cotidiano do ECS, no interior de um curso de Licenciatura em Educação Física, a partir das relações existentes entre os participantes envolvidos e as instituições. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de objetivo exploratório que se valeu da observação participante e da entrevista semiestruturada como procedimento para compreender o fenômeno estudado, sendo utilizado como instrumento um diário de campo e um roteiro de entrevistas previamente elaborados. A análise de dados se baseou na codificação e, a partir da triangulação das fontes buscou-se problematizar e analisar a complexidade do objeto de estudo. Como resultados, destacou-se as relações entre Universidade e Escola ainda estão distantes na realização do estágio, onde os praticantes desempenham um papel crucial na mediação dessas relações, produzindo sentidos que carregam marcas de uma produção particular, o que impera em como esse praticante irá utilizar de táticas para negociar e moldar o espaço do ECS. Além disso, existem diferentes concepções de ECS pelos praticantes que retratam a organização, aproximação com o contexto profissional e relação teoria e prática. Nesse sentido, o lugar do ECS aparece vinculado a uma relação particular do praticante com o lugar em que ocupa. No entanto, foi consenso que o ECS se trata de um espaço de aproximação com a realidade da escola, sendo um lugar de aprendizado para a profissão. Ademais, trata-se de um espaço que carrega expectativas e representações particulares de cada praticante com o lugar em que ocupa e os novos que são assumidos com a chegada do estágio, os colocando em um ‘entre-lugar’. Os estagiários aparecem tendo o seu lugar/papel pautado sobre um espaço de aprendizado, vinculado ao semblante de estudante conferido pela Universidade, cujo custo sobre o empréstimo do lugar de professor na escola parece ser trazer a inovação. Quanto aos professores que acompanham o ECS verificou-se um duplo papel, tanto das orientadoras quanto dos supervisores, que buscam dar a tônica para o desenvolvimento profissional dos estagiários, incorporando novas camadas de significado sobre a multiplicidade de práticas. Por parte dos gestores notou-se a necessidade de mais pesquisas focadas em seu papel para além de âmbito burocrático. Além disso, foi identificado elementos pautados sobre um aprendizado profissional dos estagiários relacionado a escolhas, decisões e desafios próprios da profissão. Nesse processo, o estagiário lida com uma multiplicidade de informações, sendo constantemente exposto a diferentes elementos, dos quais, no andamento do ECS, vai selecionando e absorvendo aqueles que são mais relevantes ou necessários para seu desenvolvimento profissional. Por fim, o ECS foi visto como um processo dinâmico de negociação e adaptação, onde todos os praticantes utilizam táticas para moldar e reconfigurar elementos conforme as necessidades e objetivos, formando um tecido coeso de aprendizado e prática docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Cotidiano; Educação Física.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la question de la formation des enseignants d'éducation physique, en se concentrant sur le contexte des stages supervisés (SS). L'objectif était d'analyser le quotidien du SS, au sein d'un programme de Licence en Éducation Physique, en examinant les relations entre les participants et les institutions. Il s'agissait d'une recherche qualitative de but exploratoire qui a utilisé l'observation participante et les entretiens semi-structurés comme procédure pour comprendre le phénomène étudié. L'analyse des données a été basée sur le codage et la triangulation des sources. Les résultats ont souligné que les relations entre l'Université et l'École sont encore distantes lors du déroulement du stage, où les praticiens jouent un rôle crucial dans la médiation de ces relations, en produisant des significations marquées par une production particulière qui influence la façon dont ces praticiens utilisent des tactiques pour négocier et façonner l'espace du SS. De plus, différentes conceptions du SS par les praticiens ont été observées, reflétant l'organisation, l'approche du contexte professionnel et la relation entre théorie et pratique. Ainsi, la place du SS semble liée à la relation particulière du praticien avec l'endroit qu'il occupe. Cependant, il est consensuel que le SS représente un lieu d'approche de la réalité de l'école, servant de lieu d'apprentissage pour la profession. De plus, il s'agit d'un espace porteur d'attentes et de représentations particulières de chaque praticien vis-à-vis de l'endroit qu'il occupe, et des nouveaux rôles assumés avec l'arrivée du stage, les plaçant dans un 'entre-lieu'. Les stagiaires semblent avoir leur place/ rôle basé sur un espace d'apprentissage, associé à l'aspect d'étudiant attribué par l'Université, dont le coût semble être l'innovation apportée en empruntant la place de professeur à l'école. Quant aux enseignants accompagnant le SS, on observe un double rôle, à la fois des guides et des superviseurs, qui cherchent à donner une impulsion au développement professionnel des stagiaires en intégrant de nouvelles couches de sens autour de la diversité des pratiques. Du côté des gestionnaires, il est nécessaire de mener davantage de recherches centrées sur leur rôle au-delà du cadre bureaucratique. De plus, il a été identifié des éléments liés à l'apprentissage professionnel des stagiaires en matière de choix, de décisions et de défis spécifiques à la profession. Dans ce processus, le stagiaire fait face à une multiplicité d'informations, étant constamment exposé à différents éléments parmi lesquels il sélectionne et absorbe ceux qui sont les plus pertinents ou nécessaires à son développement professionnel. Enfin, le SS est perçu comme un processus dynamique de négociation et d'adaptation, où tous les praticiens utilisent des tactiques pour façonner et reconfigurer les éléments selon les besoins et objectifs, formant ainsi un tissu cohérent d'apprentissage et de pratique enseignante.

Palavras-chave: Stage Supervisé; Quotidienne; Éducation Physique.

ABSTRACT

This research focuses on the issue of training Physical Education teacher, with an emphasis on the context of Supervised School Placement (SSP). The objective was to analyze the daily life of SSP within a Physical Education undergraduate teaching degree, based on the relationships between the participants involved and the institutions. This was a qualitative study with an exploratory objective which used participant observation and semi-structured interviews as a procedure for understanding the phenomenon under investigation, employing a field diary and a pre-prepared interview guide as tools. Data analysis was based on coding, and triangulation of sources was used to problematize and analyze the complexity of the object of study. As a result, the relationships between university and school remain distant during the internship, where practitioners play a crucial role in mediating these relationships, producing meanings that carry the marks of a particular production, which influences in how this practitioner will use tactics to negotiate and shape the space of SSP. In addition, there are different conceptions of SSP by practitioners that portray organization, closeness to the professional context and the relationship between theory and practice. In this sense, the place of SSP appears to be linked to a particular relationship between the practitioner and the place they occupy. However, there was a consensus that SSP is a space to get closer to the reality of the school, and a serves as a place for learning about the profession. Furthermore, it is a space that carries the particular expectations and representations of each practitioner in relation to the place they occupy and the new ones they take on with the arrival of the internship, placing them in an 'in-between place'. The trainees appear to have their place/role defined by a learning space, linked to the student role conferred by the university, the cost of borrowing the teacher's position in the school seems to be to bring innovation. Regarding the teachers who oversee the SSP, there is a dual role, both for the advisors and the supervisors, who try to give the trainees development, incorporating new layers of meaning about the multiplicity of practices. Managers noted the need for more research focused on their role beyond the bureaucratic sphere. They also identified elements based on the trainees' professional learning related to choices, decisions and challenges specific to the profession. In this process, trainees deal with a multiplicity of information being constantly exposed to different elements, from which they select and absorb those that are most relevant or necessary for their professional development. Finally, the SSP was seen as a dynamic process of negotiation and adaptation, where all practitioners use tactics to mold and reconfigure elements according to needs and objectives, forming a cohesive fabric of learning and teaching practice.

Palavras-chave: Supervised School Placement; Everyday life; Physical Education.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar essa escrita, me coloquei a pensar em todos que, de alguma forma, contribuíram para esse trabalho. É sobre essas pessoas que se dispuseram a escutar, ler, conversar, discutir, ou seja compartilharam do seu tempo, que redijo meus agradecimentos.

A todas as pessoas que participaram como sujeitos, e não foram poucas, o meu Muito Obrigado por toda a recepção, compreensão, apoio, disponibilidade e parceria. Não haveria pesquisa se vocês não tivessem aderido à ideia do estudo. Estendo esse agradecimento às Secretarias de Educação Estadual e Municipal e ao Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID-UDESC) pelo aceite e colaboração em prol do desenvolvimento do conhecimento a partir do dia a dia daqueles que estão envolvidos no estágio curricular supervisionado.

Mãe, Pai, minhas amadas irmãs Diane e Sara, sou muito sortudo em ter vocês me apoiando, incentivando, escutando e corrigindo meu português, não importasse a hora. Arthur, meu menino, por ter ‘entendido’, à sua maneira, que o papai não podia brincar em alguns momentos e que devia se dedicar a escrita da dissertação. Jennifer, obrigado pelo auxílio e compreensão. Todos vocês acompanharam de perto minha caminhada, agradeço imensamente por terem vivido isso comigo.

Aos meus amigos Bruno, Frederico, Vanderson e, Vinicius pelas conversas, descontrações e amizade.

A minha orientadora Larissa Cerignoni Benites, ao qual não tenho palavras para descrever todo auxílio, dedicação e profissionalismo ao longo desse processo. Era incrível como em nossas conversas você conseguia deixar tudo mais claro, trazendo todo um conhecimento e sensibilidade sobre o tema. A você, professora, sou e serei um eterno fã. A Lari minha amiga, os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a todo laboratório de Práticas de pesquisa em práticas pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) e em especial aos que mais me escutaram Allana, Carolina, Beatriz, Gabriel, Leandro, Patrick, Renato, Samantha e Viviane. E, claro que não podia faltar as minhas colegas de orientação e amigas Carol, Cris, Dani, Larissa, Luiza, Tatiane e Nina obrigado pelos cafés, conversas, auxílios e trocas de experiências: tenho certeza de que vocês tornaram esse processo mais leve.

A Elisângela Venâncio Ananias e Samuel de Souza Neto muito obrigado pelas contribuições ao trabalho. Foi a partir delas que pude fortalecer a dissertação e aprofundar ideias e discussões.

Agradeço ainda a instituição UDESC, seus professores e funcionários. A CAPES pelo subsídio (bolsa CAPES-DS) que possibilitou dedicar-me exclusivamente a este projeto.

Concluo dizendo que acredito ser um eterno estagiário da minha prática e que, após essa etapa, outras virão, e por mais desafiadora que possa ser, sei que posso contar com todos.

Muito Obrigado!

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Percurso do ECS no CEFID/UDESC.....	33
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Escola e a relação com o ECS	34
Quadro 2- Listagem final dos participantes.....	35
Quadro 3- Diário de Campo	36
Quadro 4- Exemplo de organização feita para uma semana de observação.....	36
Quadro 5- Roteiro da Entrevista.....	37
Quadro 6- Núcleo 1 : ECS I	42
Quadro 7- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão	44
Quadro 8- Núcleo 2 : ECS II	46
Quadro 9- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão	47
Quadro 10- Núcleo 4: ECS II, III e IV.....	48
Quadro 11- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão	50

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEFID - Centro de Ciência da Saúde e do Esporte
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EEB – Escola de Educação Básica
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
EF - Educação Física
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
IBICT - Instituto brasileiro de informação em ciência e desenvolvimento
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO: A TRAMA DO ECS.....	11
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3- METODOLOGIA	31
3.1- Contexto dos estágios no CEFID/UDESC.....	31
3.2- Participantes.....	33
3.3- Instrumentos e Procedimentos	35
3.4- Análise dos dados	38
4- OS NÚCLEOS INVESTIGADOS E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDO.....	40
4.1- O Núcleo 1.....	40
4.2- O Núcleo 2.....	44
4.3- O Núcleo 4.....	47
4.4- As produções de sentido	50
5- O ECS E SUAS INTERPRETAÇÕES.....	53
5.1- A Apropriação do ECS como espaço de prática e/para práticas.....	53
5.2- Estágio como espaço prático de aprendizagens sobre a profissão	57
5.3- Alguns apontamentos sobre prática e práticas	61
6- AS INSTITUÇÕES: A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	64
6.1- Alguns apontamentos sobre as relações institucionais.....	70
7- OS PRATICANTES E SEUS PAPEIS	77
7.1- Estagiários	77
7.2- Professoras Orientadoras.....	81
7.3- Professores Supervisores	85
7.4- Gestores	91
7.5- Alguns apontamentos sobre os papéis dos praticantes.....	93
8- A APRENDIZAGEM NO ECS A PARTIR DOS DIZERES DOS PRATICANTES.....	95
8.1- Alguns apontamentos sobre o aprendizado no ECS	100
9- CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	119
APÊNDICE B – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações	121
APÊNDICE C – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas	122
APÊNDICE D – Convite para participar de pesquisa	123

APÊNDICE E- Disposição e informações sobre as disciplinas de ECS do CEFID/UDESC	124
APÊNDICE F- Modelo de diário de campo preenchido.....	125
APÊNDICE G- Modelo de entrevista preenchido	127
A-Entrevista Professora Supervisora 4	127
B-Entrevista Estagiário 10- ECS II	130
C- Entrevista Professora Orientadora 2	132
D-Entrevista Diretor 2.....	137

1- INTRODUÇÃO: A TRAMA DO ECS

A pesquisa aqui apresentada tem como perspectiva de compreender as relações entre escola e universidade e os sujeitos envolvidos no momento do estágio curricular supervisionado (ECS), tendo como especificidade a Educação Física. Dessa forma, o ECS, será aqui compreendido como um processo ‘comum e presente’ no contexto da formação inicial de professores, e dentro desse cotidiano¹ específico existe uma multiplicidade de relações complexas, tessituras, que permitem aos envolvidos um intercâmbio de saberes sobre e para a profissão.

A intenção de estudar esta temática se reporta as minhas primeiras experiências ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física, pois ainda enquanto acadêmico, me recordo que a primeira vez que me senti professor, foi durante a disciplina de ECS na Educação Infantil. Naquele momento, percebi que as relações, para o acontecimento da docência, eram marcadas pelas crianças, professores da escola e o professor da universidade em um local repleto de diversidades que se entrelaçavam.

Assim, movido pelo impacto da experiência do ECS acabei por desenvolver um trabalho de conclusão de curso, tendo como centralidade os planos de ensino construídos pelos estagiários. Esse trabalho me aproximou do universo do ECS, não apenas como acadêmico, mas também por via da pesquisa e me proporcionou olhar de maneira mais objetiva para os documentos produzidos e deixou o desejo de investigar as práticas pedagógicas que ocorrem nos ECS.

Logo, a proposição desta pesquisa de mestrado, responde ao desejo supracitado em dar continuidade aos estudos relacionados aos ECS, mas agora adentrando empiricamente em seu ambiente e não apenas numa análise de seus documentos.

O ponto de partida se dá na compreensão de que a formação de professores é um processo de desenvolvimento e aprendizagem para a docência, realizado de forma “intencionalmente planejada para efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p.14) e os ECS fazem parte desse processo, sendo muitas vezes o momento em que possibilita que os futuros professores se aproximem do ambiente profissional de trabalho e que minimamente vivenciem o contexto da escola numa nova lógica.

Compreende-se que o ECS aproxima o futuro professor de seu espaço de intervenção, possibilitando conhecer a realidade, desenvolver interações com a comunidade escolar e o

¹ Nesse estudo a ideia de cotidiano foi concebida a partir dos estudos de Michel de Certeau, assim como a noção de ‘entre-lugar’.

conteúdo privilegiado, estruturar processos de ensino, compreender a sistemática da escola, entre outros (Pimenta; Lima, 2002).

Contudo, isto não se dá de forma tão linear, pois ao se transitar entre a Universidade e a Escola percebe-se a presença de realidades e modelos distintos (Pimenta; Lima, 2011), forjados historicamente e marcados por valores culturais e discursivos, que legitimam diferentes maneiras com que cada um dos espaços e dos grupos envolvidos se aproximam dos assuntos pedagógicos (Sarti, 2008) tanto de formação quanto de ensino, colocando os envolvidos no ECS em um lugar tal como se fosse um ‘entre-lugar’: não nem a Escola e nem a Universidade em sua totalidade.

Embora o estagiário, originalmente ‘pertença’ a Universidade, quando ele se desloca para a Escola, ele passa a exercer um conjunto de atividades para ser reconhecido ali. Contudo, ele vai e volta da Universidade para a Escola, pois é assim que acontece o ECS, num movimento de idas e vindas. Justamente é este vai e vem que caracteriza o ‘entre-lugar’, que exige o deslocamento de ações realizadas pelo sujeito na tentativa de identificar o desconhecido, de reconhecer significados e articular diferentes culturas que são marcadas por suas próprias práticas.

O ‘entre-lugar’ se dá a partir das culturas de cada uma das instituições e que apresentam possibilidades de se interpretar a docência e de se tornar professor. Dessa forma, este contexto formativo do ECS, e no seu cotidiano cada sujeito utiliza um conjunto de ações, que se apresentam como “operações culturais” (Certau, 1998, p. 37-38) que mobilizam os diferentes fazeres da docência e que pode possibilitar o desenvolvimento profissional.

Assim, os ECS, no interior da formação inicial, acabam por ser esse espaço e que, em suas interrelações, aproxima os estagiários das práticas profissionais docentes (Sarti; Araújo, 2016), bem como aproxima a Escola a e Universidade, a partir de uma regulamentação legal (Brasil, 1996; 2008; 2019), no estabelecimento deste ato educativo obrigatório, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional.

Neste sentido, por se tratar de uma atividade que, como já dito anteriormente, parte da Universidade, existe uma certa tradição de que esta última é responsável pela organização e acompanhamento do ECS, já a Escola abre as portas, assina os termos, designa um professor para supervisionar e promove a integralização desta atividade e/ou prática.

As terminologias empregadas no final do parágrafo anterior, mostram pistas para o que tem sido encontrado no âmbito do ECS e seu acontecimento, pois ao se tratar de uma atividade e/ou uma prática se tem a possibilidade de realizar um debate sobre os modelos de formação de professores (Saviani, 2009; Oliveira, 2010), sobre o espaço ocupado pela dimensão da ‘prática’

(Bourdieu, 2007; Tardif; Lessard, 2005) no processo de formação universitária ou mesmo sobre o desenvolvimento de atividades relacionadas a aprender a ensinar e suas características particulares quando se reporta a docência (Altet, 2000; Nóvoa, 1997).

Essas discussões têm sido apresentadas sob diferentes perspectivas nas últimas décadas, rodeadas por desafios e possibilidades, uma vez que o próprio processo de formação docente vem passando por transformações nos séculos XX e XXI (Souza Neto; Militão, 2022) e isso abarca os ECS e se releva nos debates entre os pesquisadores da área, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Assim, sobre a noção de desafios que permeiam os estudos sobre ECS, sobretudo na Educação Física, se tem sinalizado o processo de movimento pela profissionalização do ensino ou mesmo o seu antagonismo, a desprofissionalização (Souza Neto; Militão, 2022; Souza Neto; Sarti, 2022; Mayeur; Marcel, 2022; Cattonar; Dupriez, 2022; Nôvoa, 2019, 2012, 2009; Saviani, 2009; Maués, 2003).

Neste sentido, os estudos têm apontado que as reformas da e sobre a formação dos professores ligadas as exigências dos organismos multilaterais trazem efeitos concretos sobre as dimensões profissionais e acabam por questionar o papel e a função da educação Meslegitimando a ação dos professores (Souza Neto; Militão, 2022; Souza Neto; Sarti, 2022; Mayer; Marcel, 2022; Cattonar; Dupriez, 2022; Levasseur; Robichaud, 2022; Nôvoa, 2019, 2012, 2009; Maués, 2003). Outro ponto importante citado por alguns autores é a alternância das políticas de formação provocadas pelas trocas de governo fazendo com que o processo não seja linear (Souza Neto; Militão, 2022; Souza Neto; Sarti, 2022; Mayeur; Marcel, 2022; Cattonar; Dupriez, 2022; Saviani, 2009).

No Brasil recentemente foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que regulamenta a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) trazendo uma perspectiva de incorporação de habilidades e competências de ensino e aprendizagem para docência, sendo assim para o ECS. Souza Neto e Militão (2022) apontam que o ECS tem sido obliterado nas políticas educativas e de formação de professores desvalorizando o conhecimento e a produção de saberes, deixando a margem de uma formação prática que gradativamente promove um desaparecimento/substituição/esvaziamento na compreensão do ECS no interior dos cursos de formação de professores.

Ao tratar sobre isso, alguns estudos se dedicam a investigar as resoluções que influenciam no ECS destacando os fatores intrínsecos das políticas nas práticas pedagógicas em diferentes contextos e países (Silva; Souza; Checa, 2010; Zuluaga; Iaochite; Souza Neto,

2017). Esses estudos são importantes para compreender a condição do desenvolvimento da formação vinculado aos aspectos legais.

No entanto, tratando de um conteúdo que é organizado a partir de disputas de interesses tanto do âmbito político, econômico e científicos se detecta uma falta de pesquisas que se detenham a questionar e olhar os pormenores implicados na sistematização e execução dessas medidas (Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

Dessa forma, é necessário um olhar crítico para as políticas públicas de formação prática, evitando uma pobreza das práticas (Nóvoa, 2008) com ênfase no fazer técnico e aplicacionista, o que pode implicar em uma degradação do trabalho docente (Souza Neto; Sarti, 2022; Nóvoa, 2019).

Em outra direção se tem o rol das pesquisas que referendam as possibilidades e contribuem para pensar o processo de formação de professores com modelos mais progressistas e que tornem o professor/futuro professor parte do processo (Vasques; Sarti, 2022; Sarti, 2021, 2020; Nóvoa, 2019; Rufino; Benites; Souza Neto, 2017; Borges, 2013; Sarti, 2013a, 2008).

É consenso de que o ECS é, ou deveria ser, algo central na formação de professores, já que possibilita momentos de reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico (Isse; Molina Neto, 2016) sendo um campo de conhecimento, espaço de invenção, de experimentação do papel de professor (Macedo et al., 2017) que propicia a aprendizagem da prática profissional (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021) e o desenvolvimento profissional, partindo do princípio da prática como um lugar de produção de saberes (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

Isso pode mobilizar a pensar sobre a prática docente como *lócus* do aprendizado da profissão. Nessa direção, se percebe uma presença muito forte nos artigos que versam sobre a profissão e que trazem a pauta a partir da perspectiva dos saberes docentes de Maurice Tardif, mobilizados no período do ECS, na potencialidade dessa articulação por meio da racionalidade reflexiva (Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliveira, 2018; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021) estabelecendo uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente.

Nesse sentido, o ECS aqui neste estudo, se insere no ensejo deste último bloco de estudos, sobre a dimensão da profissão, pois ele se configura naturalmente como espaço de aprendizagem da docência, marcado por reconhecer, aprender, validar e ressignificar práticas cotidianas dentro de repertórios, de esquema de ação, sobre como vir a ser um professor. A articulação entre os conhecimentos produzidos pelos estagiários, professores das escolas e da

Universidade é algo que pode ser promovido por meio dos ECS, uma vez que, assim, possibilitaria aos envolvidos compreender e ressignificar elementos da e sobre realidade da profissão.

Isse e Molina Neto (2016) expõem que os estagiários reconhecem o ECS como local de aprendizado da profissão, de aproximação e de conhecimento da futura prática profissional, de uma relação próxima entre teoria e prática e do fortalecimento das práticas pedagógicas.

As práticas formativas que emergem no ECS, por vezes são vistas pelo estagiário como primeiro contato com a docência e envolve a esfera macro (leis, diretrizes), meso (regulamentações, currículo, projeto político pedagógico) e micro (normas, características das instituições Universidade e Escola) que determinam o ECS. Diante disso, é fato que o ECS qualifica a formação docente, já que oportuniza aprendizagens sobre as formas de organização dos processos de ensino-aprendizagem; a experimentação e o enfrentamento dos desafios do planejamento e das intervenções docentes; o exercício de tomadas de decisão e a construção de uma postura ética (Isse; Molina Neto, 2016; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

Nesta lógica, a prática docente assume papel imprescindível como espaço privilegiado de constituição da identidade docente (Macedo et al., 2017; Kreuger; Ramos, 2021). Porém, esse processo deve estar ancorado na possibilidade de se dialogar sobre as experiências e que aos poucos vá delineando o pertencimento da profissão. Por vezes, este processo acaba sendo facilitado pela convivência com os professores e com os próprios alunos, bem como com as conversas reflexivas sobre as ações e acontecimentos das práticas pedagógicas.

A esse respeito Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021), em seu estudo de revisão sobre ECS, encontraram 13 trabalhos que trazem destaque sobre o processo reflexivo como uma possibilidade inclusive de pesquisa. Esses trabalhos utilizaram da pesquisa-ação que contou com instrumentos das tecnologias da informação (fotos, vídeos) para potencializar a reflexão sobre as práticas dos estagiários durante e após os estágios.

Nas publicações sobre o ECS e Educação Física, é notório que o estagiário concentra a maior atenção das publicações nacionais, sendo uma grande maioria das pesquisas voltadas para o aprendizado da profissão (Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliveira, 2018; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

Todavia, os estudos acima mencionados, tiveram pouco período de contato com a realidade dos ECS. Notou-se uma certa carência de estudos que tratem da temática do ECS mais de perto, em que o pesquisador tenha uma inserção no contexto de pesquisa, com maior

tempo de duração e valorizando mais de um único momento de coleta de dados (Silva Junior; Oliveira, 2018).

Outro apontamento, foi que se percebeu que poucos estudos trataram especificamente do professor orientador e/ou o professor colaborador (Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliveira, 2018; Carvalho Filho; Macedo et al., 2021; Batista; Souza Neto, 2021; Benites; Souza Neto, 2021).

No que diz respeito a pesquisas sobre o professor orientador (universidade) não se encontrou estudos que se propuseram a analisar o seu papel no ECS ou outro enfoque, como por exemplo a formação dos professores que atuam com os ECS e suas condições de trabalho. Também, não se evidenciou a preocupação de outros professores do curso de formação para com o ECS (Figuerêdo; Moura, 2018).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dentro do curso de licenciatura Educação Física devem andar lado a lado com os conhecimentos que emergem das disciplinas, articulando-se de maneira que o acadêmico ao chegar no ECS possa sistematizar melhor os conhecimentos que foram apreendidos ao longo da sua caminhada no curso (Figuerêdo; Moura, 2018; Portilho; Figueiredo, 2022).

Todavia, alguns estudos centraram seus esforços na compreensão da figura dos professores supervisores (escola) que acompanham os estagiários. Dentre esses trabalhos Benites (2012) e Arruda (2014) investigaram o papel, função, legislação desse professor dentro do ECS; Corrêa Junior (2014) e Amaral-da-Cunha, Batista, Graça (2020) trataram da identidade docente destes professores e; Mozzocato (2014) que olhou para os processos de supervisão realizados pelos professores.

Os estudos supracitados propõem que o professor supervisor assuma um papel de co-formador mencionando que essa mudança de perspectiva é essencial para que se possa caminhar rumo a uma formação pautada sobre aspectos profissionais (Benites, 2012; Arruda, 2014).

Porém, cabe dizer que em ambos os casos, professor orientador e/ou supervisor o processo de acompanhamento do estagiário se torna uma tarefa e responsabilidade adicional, pois não há uma ajuda e/ou remuneração a mais sobre isso. Mediante a isso, estudos apontam que é necessário repensar a organização estrutural em que acontecem os estágios (Isse; Molina neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliveira, 2018; Macedo et al., 2021; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Benites; Souza Neto, 2021; Portilho; Figueiredo, 2022).

Além do mais, tanto no âmbito universitário com o professor orientador, que muitas vezes assume a disciplina sem ter tido um contato próximo com a escola devido ao seu caminho acadêmico, ou mesmo, as condições para orientação oferecidas pelas instituições (Isse; Molina

Neto, 2016), quanto no âmbito escolar com o professor supervisor, que não possui formação específica para essa função, acabam por deixar o processo a caráter de quem recebe os estagiários, gerando dúvidas e anseios em relação à sua própria intervenção dentro desse processo (Benites, 2012).

Por fim, no contexto desta introdução e contextualização do ECS, um último elemento aqui destacado foi a disposição das relações entre a Universidade e a escola. No Brasil, historicamente se tem uma fragilidade simbólica entre esses espaços que mantém a distância entre as práticas acadêmicas e as escolares, acentuando dificuldades no que concerne a formação inicial e prioritariamente aos estágios (Sarti, 2021).

Vasques e Sarti (2022) revelam que as iniciativas formativas no Brasil ainda são fortemente marcadas pela forma escolar e universitária presentes tanto nos modelos de formação inicial quanto continuada. Além disso, Sarti (2008, 2013) e Nôvoa (2019) registram que ainda se encontram diferenças significativas no que se refere a conduta de cada grupo que compõe a formação inicial, onde historicamente se compôs uma cultura em que os professores universitários são os detentores de poder e os professores da escola executores.

Essa vertente se encontra bem presente na formação inicial de professores de Educação Física, uma vez que a maioria dos cursos possuem matriz positivistas (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021), pautados sobre uma epistemologia científica, evidenciando um modelo acadêmico de estágio (Benites et al., 2020).

Isso pode suscitar a hipótese que a prática docente e o ECS ainda estão em segundo plano dentro dos cursos (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021) e que, por mais que se se tenha um aumento significativo de publicações e conhecimento sobre o campo das práticas de ensino e a temática do ECS, ainda prevalece as publicações da área da Educação Física atrelada majoritariamente aos estudos da saúde. Levando, a uma possível segunda hipótese, que ao não se olhar para este contexto gera-se uma incompreensão do próprio meio acadêmico sobre o compromisso da Universidade com a formação qualificada de futuros professores.

É justamente nesse cenário em que o ECS parte da Universidade que se encontram as dificuldades, haja vista que esses espaços ainda se encontram distantes um do outro (Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliveira, 2018; Macedo et al., 2021; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Benites; Souza Neto, 2021) e complexifica a relação, pois a Universidade tem dificuldade em assumir os conhecimentos e a diversidade que se forma na Escola e a Escola tem dificuldade em assumir seu papel como formadora de professores.

Dessa forma, identifica-se que a organização e suporte oferecido pela legislação, não garante a supervisão necessária (Ferreira; Benites; Souza neto, 2021) e nem as articulações e mudanças de perspectivas dos dois lugares. Ressalta-se que o estágio deve ser visto como um processo e não produto da formação (Portilho; Figueiredo, 2022) e mesmo que esse processo fique à mercê da composição de cada instituição, pelas operações que são atribuídas à elas na definição de seus próprios lugares dentro do processo do ECS, este deve ser compreendido como espaço mobilizador de elementos da profissão docente.

Porém, os estudos apontam que a legislação tem avançado, principalmente por permitir novas possibilidades na relação do ECS com o curso de formação, porém, há dificuldades em administrar e organizar este processo de maneira a privilegiar novos modelos e aproximações entre a Universidade e a Escola (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021; Portilho; Figueiredo, 2022). E que apesar das relações Escola-Universidade sofrerem estresses devido ao processo de convivência, que gera sucessos e fracassos, no fim, pela resiliência dos envolvidos, a escola se mantém como participante do estágio (Benites, 2021).

Essa relação não muda o significado que a própria escola atribui a si mesma dentro do ECS. Assim, percebeu-se um esforço das pesquisas em aproximar esses contextos, seja por propostas que auxiliem a minimizar os problemas, até a preocupação em investigar a eficiência de algumas metodologias e abordagens (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021), ou mesmo trazendo à tona as preocupações dos estagiários sobre os fazeres da docência (Belem; Both, 2023).

O que se propõe em alguns artigos é que exista a articulação entre as instâncias formativas com intenções e finalidades pedagógicas-profissionais (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021) e que envolvam mudança nas legislações que tratem da articulação entre os envolvidos (Kreuger; Ramos, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021) em uma congruência entre as propostas normativas e as experiências formativas (Batista; Graça, 2021) na busca de uma potencialização das experiências vividas pelos estagiários nos contextos de atuação (Isse; Molina Neto, 2016).

Faz-se necessário que o espaço do ECS, que por vezes, é visto pelo estagiário como um espaço burocratizado que privilegia as ações de teor utilitário, o cumprimento da carga horária, excesso de tarefas e a baixa reflexão e atuação junto a inserção profissional na escola (Isse; Molina Neto, 2016; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021) traga os envolvidos (estagiário, professor orientador, professor supervisor, gestores escolares, instituições) para perto, para discussões conjuntas que vissem o acompanhamento e a inserção desse futuro profissional

(Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021), pois ao mesmo tempo em que os estagiários tecem suas críticas, por outro consideram essa vivência como a mais importante para se sentirem preparados para sua atuação futura (Kreuger; Ramos, 2021).

Essa interpretação crítica da realidade pelos estagiários abrange os aspectos pedagógicos, do currículo, das práticas, das características sociais, as estruturas básicas para realização, a organização temporal, entre outras ações que perpassam o fazer docente (Belem; Both, 2023) e que se associam a uma preocupação com o seu compromisso social.

Dessa forma, a formação inicial ainda deve passar por mudanças relativas às concepções, práticas, estruturas e políticas (Sarti, 2020; Nóvoa, 2019; Borges, 2013). Cenários dessa mudança já aparecem em pesquisas como a de Rufino, Benites e Souza Neto (2017) que apontam como possibilidade o uso da análise das práticas como uma estratégia no que se refere a formação e a dimensão da prática pedagógica. Sarti (2020, p. 305) por outro lado explora a dimensão “socioprofissional” da formação docente em uma dialógica entre a geração (as representações compartilhadas no interior de um grupo) e o *habitus* (os movimentos vividos no interior desses grupos) que estariam ligados ao desenvolvimento profissional dos professores. Nóvoa (2019, p.14), por sua vez, reitera essa dimensão social da profissão escrevendo que “ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”.

Esses apontamentos oportunizam pensar sobre e na (re)construção da realidade em prol de um desenvolvimento dos processos de formação docente buscando uma maior articulação entre os conteúdos formativos e a prática profissional (Rocha; Bosco; Eiterer, 2020; Ribeiro; Araujo, 2017; Cyrino, 2016; Sarti; Araujo, 2016; Sarti, 2013b; Benites; Cyrino; Souza Neto, 2013), destacando as relações, fazeres, propostas que amparam a construção de uma prática reflexiva que mobilize todos os envolvidos no contexto dos ECS.

Porém, para que esse aprendizado possa ser representativo deve englobar as três partes-estagiário, professor da universidade, professor da escola- deve-se ter clareza quanto ao papel que cada um desempenha na formação docente (Sarti, 2013b). Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) destacam a importância de cursos de formação para professores da escola que recebem estagiários, como uma forma de preparação para o acolhimento. Cyrino (2016, p.258-261) avança nessa ideia trazendo elementos para a construção de dispositivos de formação que auxiliam na busca de identificar as contribuições e reflexões das práticas pelos estagiários e professores da escola.

Ao olhar para todo esse cenário formativo que se desenrola dentro do ECS percebeu-se nas pesquisas que o campo acadêmico comprehende que os agentes envolvidos no ECS são figuras importantes dentro do espaço formativo e devem ter seu papel intensificado, que a

relação Escola-Universidade deve assumir novos rumos colaborativos e que o estagiário deve ter seu lugar próprio, reforçando o ECS como base para a melhoria na qualidade da formação docente.

As pesquisas, aqui mencionadas, reforçam a complexidade que existe na articulação entre os praticantes envolvidos na formação e nos ECS, e apresentam considerações sobre a profissão e o lugar que o ECS (deve) ocupa(r). Trata-se de pesquisas que envolveram diferentes perspectivas e houve o entendimento de que a Escola, assim como a Universidade, deve assumir um papel mais ativo na formação de futuros professores superando a prerrogativa de ser um lugar de aplicação prática.

Benites (2021, p.22) acrescenta que esse movimento criado pelo ECS exige um salto de qualidade na relação entre Universidade e Escola e que para isso deve-se atentar as instâncias administrativas, educativas e sociais. Surge-se assim, a necessidade de uma relação duplamente formativa que permita ultrapassar fronteiras, papéis e responsabilidades (Sarti, 2013; Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021).

Neste sentido, ao destacar a noção de desafios e possibilidades que tem sido incitada por pesquisas sobre a formação de professores no contexto dos ECS, se teve como intenção apresentar que se trata de uma realidade complexa que é perpassada por múltiplas variáveis.

Ao entrar então nesta seara, o viés escolhido foi a olhar o ECS e seu cotidiano. O conceito de cotidiano foi interpretado pelas lentes de teoria das práticas cotidianas proposta por Michel de Certeau, compreendendo-o como um conjunto de peças não contemporâneas e ainda ligadas, geridas por equilíbrios sutis e compensatórios que garantem silenciosamente complementaridades na relação do praticante com o mundo e com ele mesmo (Certeau, 1998).

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos (CERTEAU, 2008, p. 109).

Certeau (1998) chama a atenção para ‘artes de fazer’ no cotidiano, aquilo que nos é dado a cada dia, um conjunto de práticas que possuem diferentes significados e se estruturam à medida que os praticantes compõem a realidade em um processo contínuo. E, como o próprio autor sinaliza, existe neste espaço a produção de sentidos e significados, a presença do poder, as táticas dos praticantes, entre outros elementos.

Logo, o ponto de partida está em que a compreensão do cotidiano do ECS pode fornecer indicativos sobre as práticas, relações e aprendizagem da docência, por trazer um conjunto de esquemas que orienta a conduta dos professores (Universidade e Escola) e, também, as dos

estagiários, assim como apontar para as características que entram ‘em jogo’ no que diz respeito as culturas das duas instituições envolvidas.

Neste sentido, algumas perguntas surgiram, por exemplo: Como o acontecimento do estágio é percebido pelos diferentes envolvidos? Quais são os aprendizados que emergem desse contexto? Como interpretam as relações travadas no estágio? O que podem dizer a respeito da aprendizagem da docência?

De posse destes e outros questionamentos, o **problema** desta pesquisa se deu a partir do duplo questionamento: Do que é feito o cotidiano do ECS e quais seus elementos que sinalizam a aprendizagem da docência?

Para responder a essas perguntas foi elencado como objetivo geral analisar o cotidiano do ECS, no interior de um curso de Licenciatura em Educação Física, a partir das relações existentes entre os participantes envolvidos e as instituições.

Assim, os objetivos específicos estabelecidos foram:

- (a) Mapear as relações que acontecem entre universidade e escola no que diz respeito aos estagiários e professores envolvidos no ECS em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.
- (b) Identificar os elementos sobre o aprendizado da docência que emergem da visão do estagiário, professor orientador e professor supervisor nas relações no contexto do ECS em Educação Física.

Este estudo está estruturado em três partes, cada uma abordando aspectos específicos do que foi realizado. A primeira seção fornece um arcabouço teórico sobre a fundamentação que foi utilizada, explorando alguns dos conceitos de Michel de Certeau em conversa com a temática do estudo. A segunda parte apresenta a metodologia empregada na pesquisa, onde se tem uma descrição do contexto, quem foram os participantes e os critérios de seleção, o processo de coleta e análise dos dados. Por fim, a terceira parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados, destacando as principais descobertas e suas implicações para a formação docente.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das ideias que se tem para o desenvolvimento deste estudo se dá a partir do conceito de cotidiano, como já dito anteriormente, compreendendo esse como um conjunto de elementos (práticas, gestos, saberes e rituais) que combinados atuam na individualidade e na pluralidade dos praticantes (Certeau, 1994).

A referência adotada se dá a partir dos estudos de Michael de Certeau, particularmente sobre o livro '*A invenção do cotidiano- Artes do fazer*' (1994). Nesta obra, o autor apresenta as possibilidades de se interpretar as táticas, os jogos simbólicos que envolvem os indivíduos no entranhamento social. Como menciona Luce Giard, no prefácio da 15^a edição:

Trata-se, diz o texto, “de esboçar uma *teoria das práticas cotidianas* para extrair do seu ruído as maneiras de fazer” que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de “resistências” ou se inéncias em relação ao desenvolvimento da produção “socio-cultural” (sic) (CERTEAU, 2008, p.17, grifos e aspas do autor).

Dessa forma, pode-se dizer que o praticante se encontra rodeado de sistemas, como o sistema econômico que o irriga de forma dominante impondo em suas tramas, por exemplo, uma necessidade de consumo de diferentes naturezas. Esse conjunto de mecanismos procuram estabelecer uma ordem em relação as interações as quais os praticantes² exercem uma ação, que culminam em códigos de um sistema organizando pôr fins.

Nesse contexto, as dinâmicas do mundo social são postas por uma classe, dominantes e dominados, em uma rede de consumo, cujo praticante se tornam receptores passivos, subjugados por uma economia produtivista. E, dentro desta perspectiva volta-se para o praticante a capacidade de se reapropriar, ou seja, reconhecer as técnicas e os procedimentos das práticas cotidianas que alteram o funcionamento das estruturas.

Para tal, é necessário utilizar de táticas de se apropriar dos procedimentos que exercem pressão sobre as estruturas, é a vitória do ‘fraco’ sobre o ‘forte’, é a busca pelo seu próprio ao ocupar um lugar de onde possa exercer seu papel como indivíduo (Certeau, 1994).

Justamente, no âmbito desse ‘jogo social’ que se dão as ‘astúcias sutis’ e ‘artes de fazer’ (Certeau, 1994, p.142), que se desenvolvem dentro das ações que lhe são impostas, onde as questões práticas se articulam dando possibilidade de uma nova conjunção. Refere-se aos modos de operações dos praticantes que subvertem um sistema ao qual não podem fugir, se utilizando dele para seus interesses próprios. Os praticantes agem a todo momento nas práticas

² Michael de Certeau em sua obra se utiliza de várias maneiras de tratar o indivíduo, dentre elas, ‘praticantes’, ‘passantes’, ‘destinatários’, entre outras. No entanto, todas essas terminologias designam e envolvem o modo como Certeau relaciona o sujeito dentro das narrativas. Assim, neste estudo se utilizará o termo ‘praticante’.

cotidianas, de maneira consciente ou não, inventam sobre as operações/representações que são (re)criadas e as suas relações sobre um objeto estabelecendo uma nova forma de fazer, de deslocar um conjunto de práticas que estão diretamente ligadas as resistências que ocorrem no cotidiano (Certeau, 1994).

Esses dois conceitos para Certeau alteram os objetos e os códigos permitindo que cada praticante invente o cotidiano e busque construir seus próprios caminhos numa espécie de liberdade dentro de uma ordem social.

É nesta ordem que Certeau (1994) busca compreender por meio das práticas como seu objeto estabelece o seu lugar. A prática é vista então como espaço de operações, códigos que possibilita que o praticante se reconheça e traz a “historicidade cotidiana” que certifica a existência dos atores nessas operações relativas as situações de prática (Certeau, 1994, p.82).

As práticas estão sujeitas as manipulações de espaço, táticas particulares e causam incidências sobre os mais diferentes processos como, por exemplo, sobre o ensino e seus espaços formais, como a Escola e a Universidade as mais diversas relações existentes nestes espaços. A Escola, assim como a Universidade se reportam a sistemas complexos construídos das relações múltiplas que se manifesta por vários praticantes e marcados por uma cultura que é praticada, organizada e fabricada no cotidiano.

Esses espaços educacionais têm seus aspectos ligados a constituição histórica, bem como a fatores políticos, pedagógicos e sociais que atribuem valores culturais. Assim, esses aspectos influenciam os praticantes e o processo formativo, validando um conjunto de produtos/códigos que são gerados dentro deste sistema.

Certeau (1994) aborda que nesses processos os praticantes recebem, interpretam e invertem as práticas culturais contemporâneas de forma anônima a partir das suas artes de fazer. Dessa forma, os praticantes em interação com tais espaços produzem modos possíveis de se organizar e oscilam de um lado a outro sobre regras impostas e convenções sociais.

Esses movimentos acontecem em diferentes práticas da vida cotidiana e compõem as múltiplas dimensões da vida social. Assim, o praticante, dentro do jogo social, abrange modelos que se desenrolam em diferentes planos³. Por exemplo, os praticantes dos e nos ambientes educacionais estão na dependência de movimentos/decisões internas e externas que afetam a maneira como estes se organizam nesses espaços.

³ Em "A Invenção do Cotidiano", Michel de Certeau demonstra sua apreciação sobre os estudos de Bourdieu, utilizando-os para explorar a dinâmica entre poder e práticas sociais, para assim entender como as práticas cotidianas e as táticas de resistência se formam e se manifestam dentro de estruturas sociais.

Como por exemplo, a dimensão política que dá aos professores noções sobre as regras, condições de trabalho, expectativas e incertezas sobre a atuação. As reformas políticas, ainda, impõem um emaranhado de estratégias que incorporam discursos particulares que combinam elementos astuciosamente reunidos para incidir sobre um determinado lugar.

Esse tipo de imposição, mobilizam e movem os professores a uma busca incessante de conhecimentos e atualizações sobre suas práticas, favorecendo um mercado que atualmente é organizado em torno da formação docente, um mercado de bens simbólicos legitimados pelos que detêm capitais mais valiosos no campo educacional (Souza; Sarti, 2014).

Dessa forma, a trajetória do exercício profissional é impactante por estes símbolos e o uso que o próprio sujeito faz, dando significado (ou não) para a profissão. Essas operações tornam o espaço profissional do professor um depósito de códigos (significações sobre o modelo de profissional) e de intenções (atividade exercida). Pode-se dizer que em muitos momentos, o professor será um aplicador dos bens simbólicos.

Essas e outras práticas trazem para os ambientes educacionais significados que podem condicionar certas ações para aqueles que a realizam. Tais contornos desencadeiam decisões que alimentam, ou não, micro resistências que se desenrolam em uma relação sutil entre praticante e os produtos consumidos⁴ que insinuam um modo de fazer dentro das relações de poder que se fazem presentes na Escola e Universidade.

Dessa forma, o dia a dia desses espaços que são marcados pelas relações, relatos, narrativas, entre os praticantes que fornecem uma validade para as diferentes práticas da cultura escolar e universitária, dos diversos praticantes desses espaços que todos os dias criam e/ou perpetuam formas de ser e fazer (Alves, 2003).

Os praticantes desses espaços jogam no dia a dia e isso acaba permeando seus comportamentos, proporções, intensidades e criam condições de possibilidades, segundo regras que lhe são próprias, para lançar mão do que escolher usar na interação, o chamado ‘modo de usar’ (Certeau, 1994, p.164).

Esses modos orientam, circunstanciam e temporalizam um conjunto de práticas (gestos, costumes, narrativas) que são atribuídas em torno de acordos, reconhecimentos e proximidades que tecem as condições da vida social. Trata-se de uma prática que toma como referência um sistema (Certeau, 1994, p. 184).

⁴ Os produtos consumidos se referem a informação, produção cultural, linguagem, representações, simbologias, estratégias, conteúdos, técnicas etc., que são uma variante ativa dentro de uma reprodução econômica (CERTEAU, 1994, p. 86-90)

Assim, o cotidiano dos ambientes educacionais formais está repleto de situações, seja de tensões, alegrias, urgências, disputas e, ambiguidades. Particularmente quando se pensa na figura do professor e nos detalhes da docência, retrata-se um conjunto de práticas que vão desde a articulação de conteúdos e teorias pedagógicas, passam pelas estratégias didáticas, pela improvisação frente as operações que mobilizam o espaço de sala de aula, ou mesmo na forma de se comunicar (Roldão, 2007).

Na obra a Invenção do Cotidiano, Certeau (1994) apresenta a distinção entre ‘estratégia’ e ‘tática’. A ‘estratégia’ se dá pela manipulação de um sujeito de poder (empresa, Estado, cidade, instituições científicas) que tem a possibilidade de se ter um “lugar” restrito para chamar de próprio, de onde se pode gerir o objeto a partir de um olhar externo capaz de articular/organizar ações e concepções que delimitam as próprias relações com o outro, este, submetido ao poder (Certeau, 1994, p. 93-94).

Por outro lado, às “táticas” são determinadas pela ausência do lugar próprio. “O cotidiano se inventa de mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 1994, p. 38). As táticas são as astúcias, um movimento dentro de um espaço que busca a possibilidade do encontro de um lugar, para ser chamado de seu e, que para isso se utiliza de falhas dentro das conjunturas do poder (Certeau, 1994, p. 95-99).

Se introduz a partir de ocasiões a possibilidade dos praticantes utilizarem taticamente os produtos do sistema, como uma forma de resistência a um sistema realizando operações no limite ao qual estão inscritas (Certeau, 1994). Trata-se, de manipular ao seu modo, nos limites de uma ordem que só pode ser gerida de maneira invisível, movimentos selecionados, tomados para construção de um próprio.

Em toda essa conjectura, que se articula no cotidiano, esta aquilo que Certeau (1994) chama de ‘jogos de ações’, ou seja, a disposição de situações que estão sujeitas a regras organizadoras e táticas que articulam os lances, os gestos, falas, comportamentos e ações que tendem a ajustar, ou não, as situações presentes, seja de ensino ou de gestão.

Neste sentido, de acordo com o referencial certeauniano, os relatos exercem um papel importante dentro da lógica dos jogos de ações, pois produzem efeito, postulam limites, autorizam maneiras, ou seja, um relato se move se remetendo a realidade, mas com a possibilidade de mudança pelas marcas e efeitos que produz atribuindo um sentido próprio que se distingue, ou não, da prática originária (Certeau, 1994).

O relato joga com os sentidos atribuídos pelos seus praticantes, (re)afirmando um objeto que funciona tendo uma base de discurso que pede validação/garantias pela realidade. Por isso o relato dos praticantes é muito mais que apenas exposições, são experiências que criam fatos.

Abre-se a porta para uma realidade invisível, pelas representações que cada praticante emprega, cujo objeto produzido supõe uma aparência. Na medida em que a opinião é capaz de tornar o relato manipulável, seja pelas lembranças pessoais, pelas maneiras de passar e fazer, vai se distribuindo e estratificando o relato pelos reconhecimentos que fornecem validação a essas produções.

“O real é aquilo que, em cada lugar, a referência a um outro faz acreditar” (Certeau, 1994, p. 262) e, dentro desse cenário, o relato pode criar uma utopia, um espaço diferente, que coexiste com aquele de uma realidade.

A relação que se estabelece com as diferentes manifestações do relato, varia a partir da credibilidade que se supõe, uma vez que, suas mobilizações irão tratar dos diferentes pontos que conectam a prática cotidiana dos envolvidos.

Assim, ao mesmo tempo que autoriza práticas do espaço, também as entrega para aqueles que frequentam o espaço se apropriem, criem, recortem. A partir daí o relato ao movimentar-se supõe maneiras de fazer, procedimentos que ele mesmo deslocou em suas aplicações, cujas ocasiões permitiram impor uma lógica de códigos (operações que foram objetos, operações relativas a cenário, improvisações) que implicam sobre a lógica dos jogos pelas circunstâncias (Certeau, 1994, p. 78).

Nesse jogo, que pode promover uma mudança na ordem das coisas, os lances são proporcionais as situações cujo envolvidos não escapam de uma ordem social e as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto de procedimentos, esquemas de operações e manipulações técnicas (Certeau, 1994, p.103), que se deslocam entre um dentro e fora a partir das articulações práticas na procura de um valor simbólico e/ou uma utilidade para sociedade.

Situado em um conjunto de situações o ambiente educacional e seus praticantes jogam dentro de um mesmo plano, que devido as suas múltiplas dimensões relacionais (alunos, professores, aspectos pedagógicos, sociais, políticos) ganham camadas que se movimentam dentro do tecido relacional produzindo intercâmbios sobre os objetos e/ou narrativas dentro de um espaço (escola, universidade, sala de aula, corredores). Tal como, a dialética histórica do conhecimento dentro da escola representa esse movimento entre as camadas, o saber está envolto de um cenário em que tem discursividade como característica de uma educação, isso proporciona contornos sobre o objeto em que parte das ações/lances dos praticantes advêm para além de seus conhecimentos teóricos, são de articulações práticas passadas e/ou presentes que deram certo ou não nesse espaço e, que se manifestam dentro de um cenário comum, que não

tem somente um detentor de conhecimento sobre uma realidade, mas sim, outros tantos possíveis que também jogam sobre aquilo que conhecem/vivenciam.

Pensando dessa forma, quando nos valemos do Certeau (1994) para o ECS, pode-se pensar sobre o seu lugar/espaço que congrega a necessidade de se apropriar dos lugares (Universidade e Escola) para que possa jogar o jogo e lançar mão de seus fazeres. Pode-se dizer que o ECS está no ‘entre-lugar’ e isso impactará aqueles que participam do seu ‘jogo’, como por exemplo, o estagiário.

Desse modo, a partir da forma com que as relações são estabelecidas pelas instituições se objetiva para o estagiário a possibilidade de construção de um *corpus* próprio, que se dará no esforço de decifrar os tipos de operações que vão se surgindo das conjunturas da própria vivência sobre a realidade escolar. Essas operações ganham significados atribuídos pelo domínio das situações e pelas práticas que vão se desenvolvendo, de modo a renovar a interpretação do conhecimento teórico pela produção de seus próprios discursos da prática.

Nesse sentido, as ações particulares e suas narrativas se associam em intercâmbios de cenários destacando uma produção que busca confrontar/correlacionar a relevância de cada um daqueles conhecimentos particulares o situando/definindo um lugar. Trata-se de estabelecer uma relação sob o olhar do praticante diante de seus vínculos com o objeto, pela maneira de executar, gerir, se colocar em uma área de atividades que circunscreve o próprio sentido de apropriação. Isso implica em estruturas discursivas que se remetem a marcos de aprendizagem, que vão sendo ajustadas criando um conjunto de procedimentos, que amplificam e aperfeiçoam as práticas através de um discurso.

Neste ponto, cabe mencionar que Certeau (1994) faz um paralelo com a ciência e os trabalhos científicos que referenda um conjunto de práticas e procedimentos considerados formais e legítimo, mas deslegitima outros. Pode-se dizer que Certeau lança uma crítica ao modelo da ciência moderna, que deixa de lado os conhecimentos que advém, por exemplo, do cotidiano das escolas, sendo considerados apenas práticas, superadas pelos conhecimentos científicos que utilizam da escritura para dar significado, atribuindo as práticas o estatuto de objeto teórico sem compreender o contexto em seus múltiplos sentidos e usos que os praticantes dos cotidianos lhe oferecem.

Isso porque os ambientes científicos trazem uma perspectiva de ordem escrita e discursiva pelo qual o modo como a produção que atesta sobre a importância de um saber resulta não da relação do conhecer e realizar, mas das ações narrativas de coerência e sustentação que organizam a maneira de pensar e fazer se apropriando do que lhes convém sobre campos regulados pela escritura (Certeau, 1994).

Na especificidade da educação, pode-se dizer que tanto a Universidade quanto a Escola acumulam e colocam para consumo produtos, soluções, assim como um conjunto de representações práticas são oferecidas aos seus praticantes. E, dentro deste jogo que envolvem as instituições e seus participantes, existem muitas frentes a serem desveladas, tais como a organização do sistema em si (Brasil, 1988), os constructos históricos, modelos econômicos (Freitas, 2016), a formação de professores e a dimensão da profissionalização da profissão docente (Tardif, 2002).

Sob essa perspectiva no Brasil a partir do século XX e XXI serão debatidos os modelos de educação advindos das novas relações de trabalho sobre influência das diferentes áreas do conhecimento (como a psicologia, sociologia etc.) e consequentemente desencadeou e irá desencadear uma nova relação entre os professores e sua formação (Saviani, 2013).

Assim, a formação de professores que antes era vinculada a aplicação de conhecimentos que advinham dos saberes práticos referendados pelos próprios professores agora assume outra função submetida aos conhecimentos teóricos metodológicos. Isso significa que todo esse movimento busca se adequar as exigências e alterações nos modos de relações entre sociedade e trabalho.

Por outro lado, esse movimento também distancia o próprio direito à profissão do professor, pois coloca em causa o estatuto do indivíduo nos sistemas técnicos, marcado pelas distâncias conferidas pelas estratégias em detrimento das táticas, pelo qual o professor cada vez mais coagido e menos envolvido na confecção de suas práticas, se vê envolto por “estranhezas” que definem o interior da própria linguagem docente; “um estranho dentro mais sem fora” (Certeau, 1994, p.73).

Esse é um jogo ao qual os professores jogam e não jogam ao mesmo tempo. De acordo com Sarti (2021), os professores são colocados as margens de seus próprios saberes, deslegitimados como produtores de conhecimento são consumidores de práticas pedagógicas (Sarti, 2021). Mas, ao mesmo tempo, no desvelar o jogo dito como teórico, os professores invertят as relações de força do discurso, pelo esforço conferido pelo seu engajamento prático nas situações enfrentadas, registrando o espaço, tempo e lances criando seus repertórios, ou seja, táticas possíveis dentro de um sistema (Certeau, 1994, p.79).

É por meio de uma reapropriação do espaço organizado (Gregório; Giorgiano, 2022) a partir do ato pedagógico que os professores encontram maneiras de transformar a lógica do que lhe é imposto em uma fabricação de diversidade do seu trabalho. Esses ‘modos de fazer’ dentro de um espaço, imersos em sua própria realidade complexa é que permite aos professores

encontrarem diferentes elementos que valorizam o seu fazer pelas oportunidades que são impostas pelo dia a dia da educação.

É no dia a dia que os professores, nos ruídos de suas múltiplas ações, ou seja, em suas práticas secretas, tratam de suas práticas tantas vezes vivida e sentida: práticas a espera de um reconhecimento.

Os professores vão desenvolvendo ações e práticas de acordo com a situação e, de posse de suas próprias avaliações, tecem no jogo complexo do cotidiano uma multiplicidade de relações, cujas regras são sempre as mesmas, mas os lances múltiplos (Alves; Oliveira, 1998).

Uma representação desse fenômeno pode ser vista via modelos educacionais, que normalmente são marcados pelas formas de aprendizagem, classificando e hierarquizando atos pedagógicos, os tornando desatualizados diante das inúmeras possibilidades de instrumentos oferecidos, marginalizados por soluções que terminam por construir uma política de responsabilização e de separação da profissão dos seus processos formativos.

O ato pedagógico é tomado por um discurso de credibilidade da ciência que dá sustentação por via de uma realidade atribuída por ela, mas também instrumentaliza uma ordem econômica e seus interesses, ambas buscam tomar forma de um discurso de lei, canalizada e instrumentalizada por um sistema (Certeau, 1994).

Esse tipo de reflexão se volta para uma compreensão de complexidade, das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e, das possibilidades de novas tessituras inscritas naquilo que já existe (Alves; Oliveira, 1998).

É na multiplicidade e complexidade de relações dentro da escola que os praticantes desse espaço buscam referências permanentemente. Nesse caso, aos praticantes resta dar significado, sentido e necessidade na procura por formar uma representação sobre o vivido.

Dessa forma, as maneiras de se reappropriar buscam se reconhecer nos conhecimentos das práticas cotidianas (Certeau, 1994). Assim, é a partir de suas táticas que os professores ressignificam sua prática pedagógica sem negar o que está posto enquanto orientações, conhecimentos, normas, métodos, entre outras condições para o exercício de seu trabalho, “uma maneira de utilizar, mil maneiras de jogar, o espaço constituído se caracteriza como lugar sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas” (Certeau, 1994, p. 74).

Contudo, não se pretende aqui separar o discurso científico das ações que são realizadas, mas sim compreender como todos esses processos que envolvem uma valorização das práticas do cotidiano dentro de uma multiplicidade de saberes e maneiras permitindo ao praticante se reconhecer nas tessituras do cotidiano educacional que marca, expõe, encanta, desperta, mas

também exigem ressignificação sobre a simbologia das práticas, como por exemplo no caso dos professores das escolas ou mesmo os da Universidade, principalmente aqueles que atuam nos ECS e que transitam entre espaços e simbologias de práticas.

3- METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, permitindo entender ou interpretar os fenômenos de como as pessoas pensam, sentem, interpretam e experimentam as relações que elas mesmas conferem a esse mundo (Denzin; Lincoln, 2006). Também deve se entender que esse tipo de pesquisa está situado dentro de um contexto social, pelo qual está praticante a múltiplas variáveis agindo e interagindo sobre o fenômeno estudado (Lüdke; André, 2020).

Assim, essa pesquisa tem objetivo exploratório⁵ de buscar esclarecimentos ligados a configuração dos fenômenos a vista de torná-lo mais explícito (Gil, 2017) e tem como lugar o ECS do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) situado no Centro de Ciência da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da UDESC está alocado nas fases finais do curso, da 5^a a 8^a fase, tem uma carga horária total de 414 horas distribuídas em cinco disciplinas (APÊNDICE E) e acontece no período diurno⁶.

De uma maneira geral, essas disciplinas têm como propósito oportunizar o levantamento e a análise das características do contexto escolar de cada etapa educacional, realizar o planejamento, organização e avaliação, aproximando o acadêmico do futuro campo profissional e seguem os indicativos legais sobre o convênio, assinatura do termo de compromisso e seguro (Brasil, 2008).

Além disso, espera-se que o professor(a) orientador(a) e supervisor(a), vinculados aos diferentes estágios, acompanhem a construção, execução e avaliação das atividades e que assim ao final do processo de intervenção os estagiários construam um relatório reflexivo do processo intervencional (Udesc, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Para o desenvolvimento do ECS existe um convênio entre a Universidade e as Secretarias de Educação do Estado e do Município.

3.1- Contexto dos estágios no CEFID/UDESC

O ECS do CEFID/UDESC acontece na aproximação entre Universidade-Escola, prioritariamente na rede pública. É um estágio que tem 5 disciplinas (APENDICE E) que abrangem todas as etapas da educação básica e a modalidade de educação especial (Udesc, 2011).

⁵ Essa pesquisa é do tipo exploratória no sentido do próprio significado da palavra, relativo à exploração.

⁶ Todas as demais atividades e disciplinas do curso acontecem no período noturno.

No semestre de 2023/1, quando esta pesquisa começou a ser realizada, todas as disciplinas de ECS tinham como proposta a previsão de encontros de orientação, observação, intervenção, produção de materiais diversos e eram organizados para se atuar em duplas.

Dessa forma, o ECS inicia na Universidade e as primeiras semanas são utilizadas para apresentação das normas, estruturas, objetivos, cronograma e intenção do ECS em questão. É importante destacar, que cada uma das disciplinas de estágio enfatiza a necessidade de se conhecer as características e os objetivos de cada etapa educacional, sendo algo que irá orientar a construção de um plano de trabalho, seguido dos planos de aulas (Udesc, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Além disso, cada disciplina disponibiliza ao estagiário um modelo desse plano de trabalho, mas que possuem em comum a necessidade da análise do contexto da instituição, objetivos a serem propostos, conteúdos, espaço/matérias, cronograma e avaliação.

Esse aspecto, implica em uma constante elaboração e atualização dos modelos, haja vista, as transformações da docência e, que demostram um processo de continuidade pelo esforço das professoras dentro do programa em vista de um desenvolvimento, valorização e reconhecimento do ECS no ambiente acadêmico (Benites et al., 2020).

Entre as apresentações supracitadas, se desenrolam em paralelo, os procedimentos legais como: contato com o setor de estágio das secretárias de educação e escolas, contato com os possíveis professores supervisores e suas disponibilidades de horário, coleta da assinatura do termo de compromisso dos envolvidos, validação do seguro saúde (Brasil, 2008), escolha de vagas, reunião de início de semestre com todos os estagiários na Universidade, reunião inicial na Escola entre professores e estagiários com apresentação das normas e critérios tanto da Universidade quanto da Escola.

É somente após todo o processo acima descrito que se inicia de fato o ECS e a relação de idas e vindas entre a escola a Universidade. E este movimento se inaugura com o período da observação que tem como proposta: (a) promover a observação da estrutura escolar, onde o estagiário adentra no contexto escolar interagindo com os espaços, rotinas e os envolvidos no dia a dia da escola em vista de um reconhecimento e compreensão do contexto da educação e daquela escola e; (b) observar a turma que irá atuar, assim como as práticas dos professores supervisores.

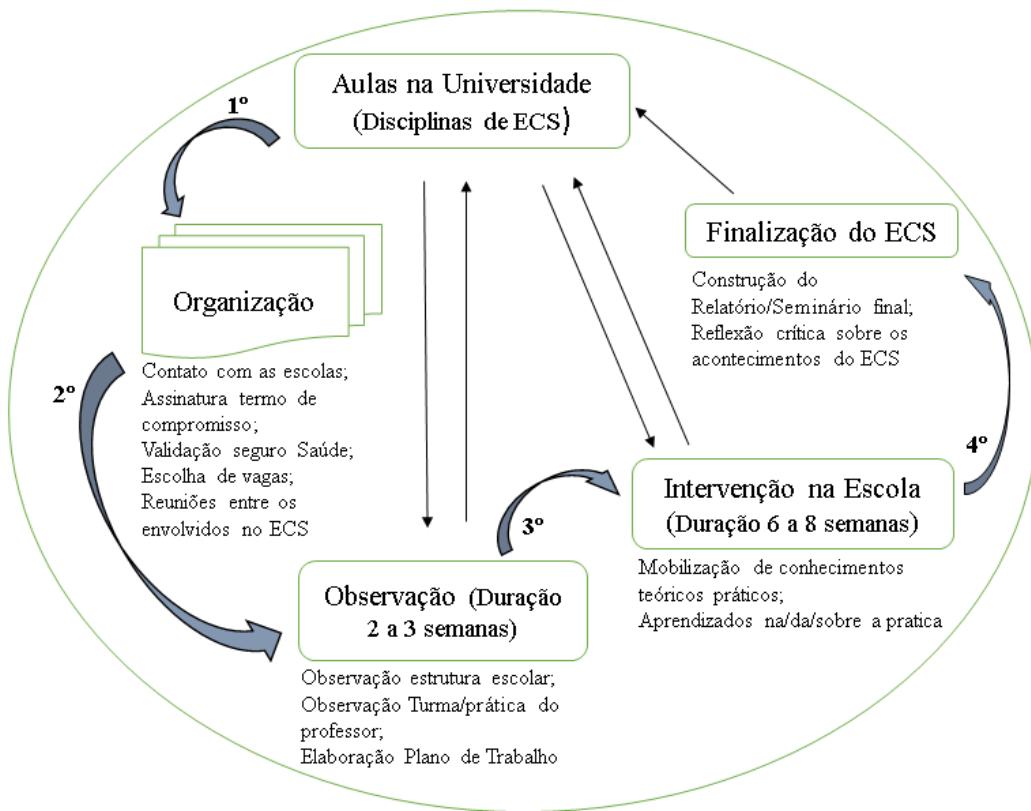
Espera-se que a partir das observações, o estagiário possa compreender o contexto e possibilidades para as intervenções na escola, além de ser capaz de levantar elementos para a produção e escrita do plano de trabalho.

Os planos de trabalho (e planos de aula), normalmente passam pela correção dos professores orientadores e, e, alguns casos, pelos supervisores. Assim, após a aprovação destes documentos iniciam-se as intervenções.

As atividades de docência do estagiário na escola são acompanhadas pelos professores supervisores e orientadores. Concomitantemente com as idas as escolas, acontecem os encontros na Universidade com os professores orientadores, que possuem como intenção ser um espaço para trocas de experiências, tirar dúvidas e realizar a reflexão crítica sobre o processo.

Por fim, se tem a construção de um relatório final e a participação no seminário final, que tem como intuito materializar a reflexão sobre a experiência e aprendizagem durante o ECS. Essa lógica do percurso do ECS foi ilustrada na figura 1. São idas e vindas, (re)construções que iniciam na Universidade e acontecem com a participação/collaboração das Escolas.

Figura 1- Percurso do ECS no CEFID/UDESC



Fonte: Construção própria.

3.2- Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os estagiários do curso de licenciatura em Educação Física do CEFID/UDESC, professores orientadores de ECS do CEFID/UDESC,

professores supervisores recebem os estagiários nas escolas, assim como os diretores e/ou coordenadores dessas mesmas escolas. Para tal, os participantes deveriam estar de forma regular na posição que ocupavam: (1) estagiários deveriam estar matriculados, (2) professores (universidade e escola) deveriam estar à frente dos ECS e/ou recebendo estagiários e (3) diretores/coordenadores deveriam estar no exercício da função no momento da realização da pesquisa.

Primeiramente se contatou as professoras orientadoras de ECS pela proximidade do pesquisador com o contexto universitário. Foi agendada uma reunião para apresentação da pesquisa. Nesta reunião participaram 5 professoras, cada uma representando uma disciplina de ECS e se apresentou a proposta e tirou-se as dúvidas. Ao final da reunião todas aceitaram participar da pesquisa.

No entanto, nesse momento uma das professoras comentou que estava sendo deslocada para o estágio do Bacharelado e houve a necessidade de entrar em contato com a professora que ficaria responsável pelo ECS 1, que após contato e explicação, também aceitou participar da pesquisa.

A partir desse contato com as professoras orientadoras foi solicitado autorização para a entrada em sala para conversa com os estagiários e fazer a apresentação da pesquisa. Com a autorização dada, a visita aconteceu e resultou no aceite de 33 estagiários.

Na sequência, fez-se contato com as escolas, pois no CEFID/UDESC, a cada semestre são renovados os contatos com algumas escolas e em 2023/1, havia seis escolas: (a) duas municipais; (b) três estaduais e; (c) uma federal conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1-Escola e a relação com o ECS

Escola	Disciplina de ECS CEFID/UDESC
Escola 1	ECS I-Educação Infantil
Escola 2	ECS II – Educação Fundamental anos iniciais
Escola 3	ECS II – Educação Fundamental anos iniciais
Escola 4	ECS II – Educação Fundamental anos iniciais ECS III – Educação Fundamental anos finais ECS IV – Ensino Médio
Escola 5	ECS IV – Ensino Médio
Escola 6	ECS V – Educação Especial

Fonte: construção própria.

Foi agendada uma reunião com diretores e/ou coordenadores para a apresentação da pesquisa. Esse processo foi marcado por idas e vindas e culminou com o aceite de três diretores(as) e uma coordenadora. De posse dos aceites, foi feita a conversa com os professores

supervisores (com agendamentos e horários de apresentação), que ao final resultou em sete professores.

No entanto, devido o problema e objetivo desta pesquisa, priorizou-se os participantes que formassem um núcleo ou seja, que houvesse a aderência do quarteto (estagiário- professor supervisor- professora orientadora- representante da direção) vinculados a mesma escola.

E, embora se tenha tido muitas adesões, a listagem final foi de 41 participantes, que formaram 3 núcleos (escola 1, 2 e 3). O quadro 2 apresenta a distribuição e cabe mencionar que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de autorização de registros em áudio e vídeo (APÊNDICE A; B), bem como a declaração de concordância das instituições para realização da pesquisa (APÊNDICE C) e a carta convite (APÊNDICE D).

Quadro 2- Listagem final dos participantes

Escola	Gestão	Professor Supervisor	Professora Orientadora	Estagiário
1	Coord. 1	1 e 2	1	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 (ECS I)
2	Diretor 2	3	2*	8, 9, 10 e 11 (ECS II)
4	Diretor 4	4, 5 e 6	2*, 3 e 4	13, 14, 15, 16, 17 e 18 (ECS II) 19, 20, 21, 22, 23 e 24 (ECS III) 27, 28, 29, 30 e 31 (ECS IV)
Total:	3	6	4	28

Fonte: construção própria. *A mesma professora em duas escolas.

Cabe sinalizar que ao longo da pesquisa os números indicados no quadro foram utilizados para a identificação do participante, exemplo: estagiário 1, diretor 4 etc.

3.3- Instrumentos e Procedimentos

Esta pesquisa se valeu dos procedimentos de observação e entrevista semiestruturada. Para a observação, ela teve características de observação participante sendo que ao mesmo tempo em que se observa e observado e as informações produzidas naquele contexto são dependentes do comportamento e das relações que este desenvolve com o grupo estudado (Gil, 2017).

Como instrumento se utilizou de um diário de campo que teve como objetivo anotar/descrever situações dos ECS nas escolas e na Universidade (Bogdan; Biklen, 1994). O quadro 3 ilustra o diário que foi utilizado no celular do pesquisador. Os participantes foram comunicados que poderiam a qualquer momento solicitar acesso ao documento.

Em momentos de intervalo entre as observações ou ao final do dia todos os diários eram transferidos para o computador. Importante registrar esse processo de arquivamento, como também sinalizar que, de certa forma, era um momento em que se lia o material produzido para

melhorar a redação, a contextualização, entre outros pontos. No apêndice F se encontra um diário de campo preenchido.

Quadro 3- Diário de Campo

Data/Local/Lugar			
Praticantes envolvidos	Pesquisador () Estagiário () Professor Universidade () Professor Escola () Diretor () Coordenador ()		
Descrição			
Comentários			
Houve registro	Foto () Vídeo ()*		

Fonte: dados da pesquisa. * Os vídeos não foram realizados devido a solicitação das instituições participantes.

As observações aconteceram entre os dias 03 de maio e 28 de junho de 2023. Nesse período, houve o trânsito pelas diferentes escolas, onde aconteciam os ECS, mas também na própria Universidade. Em decorrência do número de estagiários para se acompanhar houve a necessidade da organização de um calendário semanal de observações para contemplar o maior número possível de observações na mesma semana, sem muitos choques de horários. O quadro 4 apresenta uma ideia da organização para as observações semanais. No conjunto, as observações totalizaram 67 horas na escola e 26 horas na Universidade.

Quadro 4- Exemplo de organização feita para uma semana de observação

2^a feira	3^a feira	4^a feira	5^a feira	6^a feira
ECS III	ECS II	ECS I	ECS I	ECS III
Dupla 9 (7h45-9h) Dupla 10 (9h-10h15) Dupla 11 (10h30-11h15)	Dupla 4 (7h45-9h)	Dupla 1 (9h30-11h)	Dupla 2 (8h-8h45) *	Dupla 11 (9h-09h45) Dupla9 (10h-10h45)
ECS I	ECS IV	ECS III	ECS III	ECS II
Dupla 1 (13h-13h45) Dupla 2 (13h45-14h30) Ind. 1 (15h30-16h15)	Dupla 14 (10h15-11h45) Dupla 13 (13h-14h)	Dupla 10 (10h30-11h15)	Dupla 9 (8h-8h45) *	Dupla 7 (13h-14h30)
	ECS II	ECS II	ECS II	
	Dupla 5 (14h15-15h) Dupla 4(16h-16h45)	Dupla 4 (14h30-15h30) *	Ind. 2(13h30-15h) Dupla 6 (16h45-17h30)	
	ECS IV	ECS I		
	Aula Univ.(19h20-20h10)	Dupla 1 (14h45-16h15) *		

Fonte: construção própria. * Exemplo de choque de horário e da necessidade de reorganização semana a semana.

O outro procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que contempla perguntas previamente estruturadas, mas não encerradas e o entrevistado pode verbalizar sobre o fenômeno do estudo (Duarte, 2004).

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas possibilitam mapear práticas, crenças, valores no interior de um universo social específico, onde o pesquisador mergulhado dentro da realidade percebida e significada por cada participante pode levantar informações consistentes que permitem descrever e compreender a lógica das relações que se estabelecem no contexto investigado (Gil, 2017).

As entrevistas foram organizadas em um bloco comum e outro específica. Elas foram previamente agendadas, gravadas e posteriormente transcritas. O quadro 5 apresenta os diferentes roteiros com os dois blocos previstos.

Quadro 5- Roteiro da Entrevista

BLOCO A (Comum para todos os participantes)
O que é Estágio Curricular Supervisionado?
Qual a importância do Estágio Curricular supervisionado para formação?
Qual o papel da universidade no ECS?
Qual o papel da escola no ECS?
BLOCO B (Perguntas apenas para o Estagiário)
Qual sua expectativa para o estágio?
O que você espera dos professores que te acompanharão?
Como você vê a relação da escola e da universidade no ECS?
Qual o seu papel na escola?
O que você espera aprender no ECS?
BLOCO B (Perguntas apenas para Professor orientador)
A quanto tempo você é professor do ECS?
Você já se imaginou como professor do ECS?
Qual o seu papel na relação do ECS?
A universidade oferece alguma modalidade de formação aos professores de ECS? De que forma?
Como você interpreta o papel do professor supervisor?
Como você vê a relação da escola e da Universidade no ECS?
Quais os desafios e possibilidades nessa relação?
Para você o que o estagiário aprende no e com o ECS?
Como você analisa o teor das aulas e dos conhecimentos do estagiário?
BLOCO B (Perguntas apenas para Professor colaborador)
Quanto tempo você é professor dessa escola?
Qual seu papel como professor da escola?
A quanto tempo você recebe estagiários?
O que te motiva a receber os estagiários?
Qual seu papel como professor da escola no ECS?
Qual sua visão do professor orientador?
Como você vê a relação da escola e da universidade no ECS?
Quais os desafios e possibilidades nessa relação Escola e Universidade?
Para você o que o estagiário aprende no e com o ECS?
Como você observa o teor das aulas e dos conhecimentos do estagiário?
BLOCO B (Perguntas apenas para a Gestão)

Quanto tempo você está nesse cargo?
A quanto tempo a escola recebe estagiários?
Existe alguma orientação formal?
Como você vê a presença do ECS na escola?
Existe um acompanhamento do ECS por parte da gestão da escola? De que forma?
O ECS é motivo de debate na escola?
Como você vê a relação com a universidade?
Quais os desafios e benefícios para escola?
Na sua visão como a escola participa na formação dos futuros professores?
Informações adicionais que não foram contempladas nas perguntas anteriores e que são importantes de serem mencionadas e discutidas (para todos)

Fonte: dados da pesquisa.

As entrevistas começaram ao final do período de observação e terminaram no fim mês de julho de 2023. Cada uma das entrevistas foi previamente agendada ficando a escolha do entrevistado a adesão presencial ou on-line. As entrevistas presenciais com os estagiários e professoras orientadoras aconteceram no Laboratório de pesquisa em práticas pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) ou na Sala 6 do CEFID/UDESC. Já as entrevistas com os diretores(as) e professores supervisores(as) aconteceram em suas respectivas escolas em um lugar de sua preferência.

Todas as entrevistas presenciais foram gravadas com a utilização do gravador de voz disponível no aparelho celular *Samsung A12* do pesquisador, armazenadas e posteriormente transcritas. As entrevistas on-line se deram pela plataforma Microsoft *Teams*, foram gravadas e posteriormente baixadas, arquivadas e transcritas. Todas as entrevistas e suas transcrições foram armazenadas na ‘nuvem’ pessoal do pesquisador e num ambiente virtual compartilhado com a orientadora.

Todos os participantes responderam a todas as perguntas e aos que solicitaram o envio da transcrição, assim foi feito. Houve a devolutiva sem apontamentos. No Apêndice G é possível ver o exemplo de uma entrevista por tipo de participante.

3.4- Análise dos dados

O processo de análise buscou olhar para os dados coletados permitindo com que possam ser organizados de maneira sistemática explorando o conteúdo dos documentos, a fim de possibilitar a sua discussão. Para isso foi utilizada a análise de dados qualitativos de Bodgan e Biklen (1994) que consiste num processo de codificação para atribuir significado para o contexto da pesquisa, de modo a responder as questões que norteiam o estudo (Farias; Impolcetto; Benites, 2020).

No entanto, ao tratar sobre o cotidiano e o conjunto de relações que operam sobre os praticantes e os espaços verificou-se a necessidade de triangulação dos dados. Para Denzin (2009) essa estratégia permite ao pesquisador confrontar as informações que emergem de diferentes fontes, níveis descobrindo o que elas têm em comum a partir de suas interações.

Dessa forma, utilizou-se o entrelaçamento dos documentos textuais gerados pela observação e entrevista, assim como as fontes documentais (documentos do curso e dos ECS do CEFID/UDESC), formando os núcleos e suas interpretações.

Assim, à medida que os núcleos foram sendo constituídos, pode-se notar o surgimento de temas geradores que retratavam as opiniões, expectativas, valores e características, ou seja pontos de partida que serviram de base para as construções dos capítulos de resultados e discussão (Bogdan; Biklen, 1994).

Isso proporcionou uma visão do conjunto de praticantes, das perspectivas, acontecimentos, estratégias/táticas estabelecendo interpretações sobre os diferentes códigos presentes em cada núcleo. Logo, o capítulo 4 traz uma descrição dos núcleos investigados a partir das fontes documentais, observações e entrevistas, buscando apresentar particularidades dos praticantes e do espaço ao qual pertencem.

Já o capítulo 5 busca apresentar e problematizar o que é o estágio curricular supervisionado a partir das fontes de entrevistas e documentos da instituição, enquanto o capítulo 6 se reporta ao papel das instituições e as relações que são travadas durante o estágio na visão dos participantes da pesquisa.

O capítulo 7 se reporta mais as entrevistas e observações destacando as representações sobre o lugar em que o praticante ocupa dentro do estágio curricular supervisionado, seu papel e as relações que fazem neste espaço e o capítulo 8 adentra nos aprendizados sobre a profissão.

Por fim, é no desvendar das tessituras de cada um dos eixos que se espera problematizar os elementos percebidos, os quais se ramificam em subitens buscando abranger a complexidade do objeto estudado e fornecer a possibilidade de responder aos objetivos elencados.

4- OS NÚCLEOS INVESTIGADOS E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDO

Este capítulo tem como intenção apresentar e descrever os núcleos investigados, destacando o jogo de ação de seus praticantes no cotidiano dos ECS: professores, estagiários e gestão escolar. Para isso, as escolas serão utilizadas para integrar e fazer o elo entre cada um dos praticantes envolvidos, mas também construir um espaço onde as tramas se desenrolam dando importância para algumas de suas singularidades.

Para tal, a universidade apresenta suas características, assim como as escolas, tanto em termos de infraestrutura física quanto a respeito dos recursos humanos. Os núcleos se reportam à relação estabelecida entre a Universidade e as Escolas: a Escola 1 faz menção ao ECS I; a Escola 2 ao ECS II e; a Escola 4 contempla mais de um estágio, sendo ECS II, III e IV.

Os dados aqui postos são oriundos das observações, entrevistas e algumas fontes documentais, tais como os documentos normativos para as disciplinas de estágio do CEFID-UDESC.

4.1- O Núcleo 1

O Núcleo 1 estava vinculado a Educação Infantil (ECS I). No semestre em que as investigações aconteceram esse estágio apresentou alguns contratemplos para o seu início devido a troca de professora responsável pelo estágio na Universidade. O quadro 6 esboça algumas características e condições.

A composição do núcleo 1 se apresenta de como um espaço de ‘primeiras experiências’ para muitos dos envolvidos, mesmo que tivessem bagagens profissionais distintas. Ali se encontraram professores que estavam iniciando na tarefa de orientar e supervisionar dentro da especificidade da educação Infantil.

Todavia, ao mesmo tempo, o núcleo carrega o legado de experiências anteriores entre a Universidade e a escola, na figura de outros professores e profissionais e isso permitiu que houvesse uma tônica de ‘boas expectativas’ sobre o acontecimento do estágio e da ideia de colaboração.

Principalmente no curso da educação física aí do CEFID, eu acho que o NEIM tem uma trajetória bem bonita em relação ao estágio. Eu peguei o material da supervisora anterior e ela guardava bastante as coisas, a gente percebe que essa relação ela é bem longa, bem duradoura. Deve ter assim, quase uns 20 anos (Coordenadora 1).

Esse sentimento também permeia as expectativas daqueles que também aceitaram receber os estagiários. Para os professores, receber os estagiários representa uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que estariam em contato com novas ideias e aprendizados, também poderiam dar uma devolutiva, contribuindo para a formação de futuros professores.

Então como eu nunca tive algum que me orientasse, eu sempre fui atras das coisas e eu senti muita falta disso, então quando tem estagiários eu digo: a que bom, então eu vou trazê-lo e vou orientá-los e eles também vão fazer essa contrapartida porque a gente não só ensina mais aprende muito com os estagiários porque a gente já está em final de carreira e daí os estagiários vem com o sangue novo, e, eu quero muito aprender com eles e mostrar para eles que a educação física é possível, fazer uma educação física de qualidade (Supervisora 1).

Eu achei muito interessante a ideia (receber estagiários) quando eu soube por que eu te a oportunidade de ver coisas e de rever coisas, porque querendo ou não eles vieram fresquinhos lá da faculdade [...] eu tive supervisores de estágio que foram muito incentivadores e exemplos legais, sabe, alguns deles foram bem legais, então eu meio que queria ser essa pessoa (Supervisor 2).

Receber os estagiários faz com que os professores possam (re)ver propostas e auxiliar no contato com as características da Educação Infantil, mesmo que cada um tenha tido experiências opostas em seus estágios. Ambos os supervisores tratam o momento do estágio como um espaço para que o futuro professor entenda seu o seu papel na escola como sendo um promotor de práticas, devendo apresentar os conhecimentos referentes à cultura corporal de movimento as crianças.

Tal como os professores supervisores, a professora orientadora não se via trabalhando com os ECS e, num primeiro momento, tratava-se de atender as exigências impostas por um dado espaço reconhecendo seu compromisso profissional.

Antes de começar, não, nunca imaginei, mas na verdade, não sei se a gente se prepara para ser de alguma disciplina específica, né, a gente se prepara para ser professor, eu pelo menos tenho essa visão, né. Então, eu me preparei todos esses anos para ser professora, que é o que eu sei fazer, e aí a disciplina que tiver possibilidade eu vou pegar e vou ministrar essa disciplina, então nunca foi uma coisa específica, a vou dar essa aula ou essa não (Orientadora 1).

Nesse sentido, nota-se que no fim o movimento do ECS é visto como uma oportunidade pelos professores, seja como espaço de rever conceitos/propostas ou de trabalho.

Assim, a relação entre a Universidade e a Escola 1 se deu de maneira oficial, a partir da Universidade e seguindo os trâmites burocráticos e legais. Não se teve orientações específicas por parte da Escola, mas sim um passo a passo para o aceite.

O primeiro passo é conversar com elas(professoras), que irão acompanhar, é o principal ator dentro da unidade, é quem vai acompanhar o estágio. Ela é a primeira pessoa porque acontece algumas vezes, é raro acontecer, mas quando eu vejo aqui num grupo, a relação está frágil eu não direciono o estágio porque aí a gente precisa resolver isso internamente antes. Depois, aí à direção verifica se tem um número muito grande de estagiários, porque aí tu inchas o espaço e, elas têm uma proposta de trabalho [...] elas também precisam desenvolver o trabalho delas. Então, a gente sempre avalia todo esse processo (Coordenadora 1).

Isso ilustra uma preocupação com o trabalho e os objetivos dos professores/escola. Nesse sentido no núcleo 1, a gestão parece exercer um papel fundamental de acompanhamento

do trabalho dos professores, que envolvem os planejamentos, registros etc., e que com a chegada do estágio ainda devem ser garantidos.

Ainda, se tratando da Educação Infantil, a fala da coordenadora reflete um movimento de inserção das crianças na escola, algo que implica na própria relação professor-crianças que deve ser garantida antes de se pensar em receber os estagiários. Trata-se de uma visão sobre a qualidade que será dada ao acompanhamento do ECS, algo importante quando se leva em consideração que esse núcleo incide sobre a primeira aproximação dos acadêmicos-estagiários com a realidade e contexto escolar.

Por fim, a coordenadora 1 ressalta que o ECS para ela ilustra o movimento da educação como algo vivo.

Eu gosto, eu acho que dá vida, é orgânico, é vivo aquilo tem movimento, tem um olhar do outro, tem um outro ali, com os olhinhos brilhando, querendo saber o que vai acontecer (Coordenadora 1).

Essa visão da coordenadora demonstra que o ECS ao mesmo tempo que aproxima os estagiários das práticas dos professores também contribui para o desenvolvimento do espaço escolar.

Quadro 6- Núcleo 1 : ECS I

ECS 1	Universidade	Profa. orientadora 1	Estagiários	Escola	Profa. Supervisora 1	Prof. Supervisor 2	Coordenadora 1
Características	Estágio na Educação Infantil com duas aulas na Universidade	Professora em contrato temporário ⁷ que já atuava na instituição a 4 anos e meio, mas era a primeira vez que se responsabilizava pelo ECS I	Todos os estagiários iniciaram o curso no período da pandemia. Dupla 1: Est.1 e 2 Dupla 2: Est. 3 e 4 Dupla 3 Est.5 e 6 Individual: Est. 7	Escola municipal próxima a Universidade e que não atende crianças em período integral. Possui um amplo espaço físico (como sala, parque, miniquadra) e muitos materiais disponíveis para o uso da Educação Física	Professora efetiva a 16 anos na RMEF ⁸ com longa experiência na Educação Infantil. Já atuava a 3 anos na Escola. Supervisora da dupla 1 e 3 e do estagiário 7	Professor em contrato temporário na RMEF era a primeira vez que atuava na Escola 1. A experiência anterior com a Educação infantil foi com o PIBID durante a sua formação inicial. Supervisor da dupla 2	Professora efetiva na RMEF a 13 anos e atua na escola 1 A 1 ano e meio
Condições	Aulas no período noturno e estágio no período diurno	Apesar de não ter se imaginado como professora de estágio, acredita que se preparou para ser professora	Atuação no período matutino ou vespertino na escola nos grupos G4 e G5/6 ⁹	Isso promove uma rotina diferente de chegada, entrada, lanches, saídas	Recebe estagiários nesta escola há 2 anos e destaca a necessidade de auxílio na atuação com a faixa etária específica	Primeira vez que recebia estagiário da licenciatura e acredita poder contribuir para a formação dos futuros professores	Incentiva a unidade a receber os estágios, mas analisa o número de estagiários em função da quantidade de pessoas circulando na unidade

Fonte: construção a partir dos dados da observação, entrevista e fontes documentais

⁷ Colaboradora é a nomenclatura utilizada para designar o(a) professor(a) com contrato temporário com a Universidade (UDESC, 2009).

⁸ RMEF- Rede municipal de ensino de Florianópolis

⁹ G5/6 e G4: distribuição dos grupos/classes na educação infantil em função da faixa etária. G5/6= alunos com 5 e 6 anos.

Com relação aos estagiários, o núcleo era formado por futuros professores que, de maneira geral, ansiavam pela experiência e contato com a escola e as crianças, mas que guardavam receios, medos e inseguranças.

A gente chega na educação física licenciatura e vê o currículo, a gente vê que começa os estágios pela educação infantil, tu já ficas com um pouco de medo [...] primeira experiência, a pessoa nunca deu aula, não sabe como é isso, então, fui levando essa ideia até o início desse semestre que eu tinha um medo de não conseguir, de fazer algum, são crianças muito pequenas, são quase bebês, então dava esse medo assim, tipo um receio (Estagiário 3).

Eu diria que eu cheguei no estágio com a ideia de mostrar tudo aquilo, desenvolver aquilo que eu aprendi durante 2 anos e ver se seria possível de fato botar em prática tudo aquilo que eu queria desenvolver, daquilo que a gente vem aprendendo, [...] colocar em prática, mudar, transformar educação física (Estagiária 7).

Os estagiários, também ainda se reportaram a expectativa sobre o processo de orientação e supervisão e, de maneira geral, se reportam as mesmas noções para ambos, sendo as mais recorrentes as postas no quadro 7. Todavia, houve algumas distinções que chamaram a atenção como a estagiária 2 que mencionou que esperar da orientadora “orientação metodológica” e da supervisora “toques práticos”.

Quadro 7- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão

Tire dúvidas	Dê sugestões	Dê dicas
Acompanhamento	Explique como fazer	Faça cobranças/puxões de orelha
Dê feedback	Ajude/Auxílio	Faça avaliação

Fonte: construção a partir dos dados da observação e entrevista.

4.2- O Núcleo 2

A Escola 2 estava vinculada ao ECS II e ficava muito a próxima a Universidade, cerca de 1 quilômetro. A escola atende grupos de crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e contava com 86 profissionais. No processo de observação e em conversa com o diretor 2, pode-se perceber que o espaço construído da escola é pequeno, o que faz com que uma grande quantidade de alunos circulem em um mesmo ambiente durante os intervalos e isso altera a forma de funcionamento dos intervalos e aulas. O quadro 8 apresenta algumas características e condições a respeito deste núcleo.

Nas relações existentes entre os praticantes do Núcleo 2, encontrou-se que a escola recebe estagiários de diversas áreas a mais de 20 anos e que embora já tenha sido campo de estágio do CEFID-UDESC, foi recentemente que houve uma nova aproximação entre as instituições e existe um ‘filtro’ por parte da gestão da escola das propostas de ECS.

Tem muito estágio que eu não recebo porque não é pertinente para a unidade, porque

eu acho que a proposta não vai casar com o nosso trabalho aqui, então, eu filtro bem, agora mesmo eu recebi 4 propostas e eu já neguei as 4 porque a gente não trabalha com isso aqui, não é pertinente para nós (Diretor 2).

Também, por meio das observações e entrevista foi possível perceber que os professores, orientador e supervisora, possuíam uma relação de aproximação, pois ambos reconheciam o ambiente do estágio como parte crucial para formação, em função das experiências que ambos tiveram como estudantes.

Eu acho que é um espaço muito privilegiado para atuação, na perspectiva humanística do aluno, justamente por perceber o quanto ele transformou o meu processo de formação inicial (Orientadora 2).

Durante o mestrado eu fiz estágio docência no estágio supervisionado né, então o meu orientador era coordenador do estágio supervisionado na UFSC e aí eu acabei acompanhando um pouco por outro lado [...] eu busco trazer uma certa humanidade talvez para relação (Supervisor 3).

De certa forma isso acabou facilitando o processo burocrático entre a Escola e a Universidade para o aceite dos estagiários e o processo de designação do professor responsável.

Em relação aos estagiários, existiam sentimentos divergentes em função de se ter ou não contato prévio com a realidade do ensino fundamental anos iniciais (dupla 4), do desafio da comunicação entre a dupla (dupla 5) ou mesmo de notarem as distinções entre a escola do ECS I e a escola do ECS II (dupla 4 e 5).

Para ser bem sincera eu estava com muito medo, porque a gente primeiro teve o ECS I que a gente se encantou, se apaixonou [...] enfim, e aí quando a gente foi observar o estágio II, a instituição ali, a gente levou um susto pela quebra né, as crianças, elas eram muito agressivas, aí tinha muitos palavrões e enfim, várias coisas [...] porque eu não sabia o que fazer, como eu vou lidar com essas crianças [...], então minha expectativa era bem baixa assim, eu estava com medo (Estagiária 9).

Quadro 8- Núcleo 2 : ECS II

ECS 2	Universidade	Profa. orientadora 2	Estagiários	Escola	Prof. Supervisora 3	Diretor 2
Características	Estágio no Ensino Fundamental anos iniciais com duas aulas na Universidade	Professora em contrato temporário que era o segundo semestre de contato com as mesmas escolas e o mesmo estágio.	Dupla 4: Est. 8 e 9 Dupla 5: Est. 10 e 11. O estagiário 8 já possuía experiência na docência por estar vinculado a um estágio remunerado em uma escola particular. Os demais estagiários só tinham como experiência do ECS I	Escola municipal próxima a Universidade com grande volume de estudantes. Possui 2 quadras cobertas, 2 quadras descobertas, um pequeno espaço com grama ao lado de uma das quadras, parque, um espaço na entrada principal da escola e materiais disponíveis para o uso da Educação Física	Professor efetivo. Com mais de 10 anos de atuação, recebeu estagiário uma única vez, mas teve proximidade com este contexto durante seu mestrado que acompanhou estagiários em processo de formação. Atuava na escola a 4 meses.	Professor com mais de 12 anos de experiência na área de gestão da educação básica e superior. Atua na gestão da escola a dois anos e meio.
Condições	Aulas no período noturno e estágio no período diurno	Não tem o estágio como seu objeto de estudo, mas vislumbrou experiências formativas	Atuação no período vespertino na escola nos grupos de 2º e 4º ano	Possui amplo espaço físico, no entanto algumas das estruturas ficavam próximas as salas de aula gerando implicações quando ao uso de alguns materiais	Comprendia o estágio como espaço de auxílio na formação para sugerir e conversar e isso o motivava, inclusive no sentido de melhor observar a sua própria postura.	Para o ECS analisa os aspectos legais, o número de pessoas circulando na unidade e a relação da proposta de ECS com o projeto pedagógico da escola

Fonte: construção a partir dos dados da observação, entrevista e fontes documentais

Esses sentimentos desencadearam compreensões sobre aquilo que tinham de expectativa sobre o estágio em si, mas sobretudo sobre o processo de orientação dos professores, como por exemplo a espera por auxílio, acolhida e retorno sobre as ações (quadro 9).

Quadro 9- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão

Feedback	Empatia	Menos correção/pressão
Orientações	Comprometimento	Ser presente
Auxílio/Suporte	Acolhida	Auxílio estrutural

Fonte: construção a partir dos dados da observação e entrevista

4.3- O Núcleo 4

O Núcleo 4, diferente das descrições anteriores, era um espaço que se relacionou a mais de um estágio, contemplando o ECS II, III e IV. Esse núcleo traz a escola 4 que, na época da investigação e coleta de dados, era uma escola que dividia seus espaços com a Escola 3, por conta de acordos de reformas e construção de novas escolas e prédios por parte da Secretaria Estadual de Educação. O quadro 10 esboça algumas características e condições.

O contexto do Núcleo 4 apresenta uma dimensão de conexão diferenciado dos outros núcleo uma vez que dentro da mesma unidade abarca estágios distintos, assim como diferentes professores e estagiários. Além disso, traz uma realidade que não costuma ser recorrente que é o fato da divisão dos espaços com outra escola.

Apesar deste volume de pessoas transitando, a direção da escola vislumbra nos estágios uma possibilidade de auxílio naquilo que os professores necessitam trabalhar e desenvolver. Assume os trâmites burocráticos para o início e delega as demandas para os professores supervisores.

A orientadora deles veem, ela faz uma reunião com os professores, ela fez uma reunião comigo rápida, só que depois eu deleguei para os professores, que daí os professores que administram esse campo do estágio, eu tenho 3 professores de Educação Física, eles fizeram reunião se organizaram então está sob supervisão dos professores (Diretora 4).

Quadro 10- Núcleo 4: ECS II, III e IV

ECS 2	Universidade	Profa. orientadora 2	Estagiários	Escola*	Prof. Supervisora 5	Diretora 4*
Características	Estágio no Ensino Fundamental anos iniciais com duas aulas na Universidade.	Professora em contrato temporário que era o segundo semestre de contato com as mesmas escolas e o mesmo estágio.	Dupla 6: Est. 13 e 14 Dupla 7: Est. 15 e 16 Dupla 8: Est. 17 e 18	Escola estadual vizinha a Universidade que dividia o espaço com outra escola. com grande volume de estudantes. Possui 1 ginásio e um pátio aberto que fica entre o refeitório e as salas de aula. Existem muitos materiais disponíveis para o uso da Educação Física	Professora efetiva e atua na escola a 2 anos e possui 40 horas de trabalho.	Professora efetiva com 25 anos de experiência e ocupa p cargo de direção a 4 anos.
Condições	Aulas no período noturno e estágio no período diurno	Não tem o estágio como seu objeto de estudo, mas vislumbrou experiências formativas	Atuação no período vespertino nos grupos de 1º, 3º e 5º ano.	Espaços físicos sobrecarregados devido ao volume de pessoas e a aglutinação de duas escolas utilizarem os mesmos espaços. escola	Segunda experiência com estagiários do CEFID e tem por objetivo ajudar a formação e facilitar a vida acadêmica dos estagiários por se tratar de uma escola que fica muito próxima a UDESC.	Começou a trabalhar com as demandas do estágio no semestre anterior. Faz a reunião inicial, mas delega aos professores supervisores o acompanhamento do estágio.
ECS 3	Universidade	Profa. orientadora 3		Estagiários		Prof. Supervisora 4
Características	Estágio no Ensino Fundamental anos finais com duas aulas na Universidade.	Professora em contrato temporário com 5 anos de atuação na instituição		Dupla 9: Est. 19 e 20 Dupla 10: Est. 21 e 22 Dupla 11: Est. 23 e 24	Professora efetiva e atua na escola a 19 anos e possui 40 horas de trabalho.	
Condições	Aulas no período noturno e estágio no período diurno	Única responsável por todos os estagiários e já atua a 2 anos no mesmo estágio.		Atuação no período matutino nos grupos de 6º, 7º e 9º ano	Tem como intuito contribuir com a formação e se sentia na ‘obrigação’ de dar esse retorno a UDESC uma vez que era formada pela instituição.	
ECS 4	Universidade	Profa. orientadora 4		Estagiários		Prof. Supervisora 6
Características	Estágio no Ensino Médio com uma aula na Universidade.	Professora em contrato temporário com 5 anos de atuação na instituição e já esteve vinculada a outras disciplinas de estágio		Dupla 12: Est. 27 e 28 Dupla 13: Est. 29 e 30 Individual 2: Est. 31	Professor efetiva e atua na escola a 16 anos e possui 20 horas de trabalho. Este professor é formado em Artes e por conta da reforma do Ensino Médio estava à frente do Componente curricular ‘Práticas Corporais’ dentro da área de Linguagens.	
Condições	Aulas no período noturno e estágio no período diurno	Não havia se imaginado como orientadora de estágio, mas gosta da experiência		Atuação no período matutino - grupo do 3º ano do ensino médio. No período vespertino vinculada ao 3º ano do ensino médio (práticas corporais) e 1º ano do ensino médio.	Primeira experiência como professor supervisor e entendeu que seria uma boa possibilidade receber estagiários para ‘agregar’ ao componente.	

Fonte: construção a partir dos dados da observação, entrevista e fontes documentais. *Mesma escola e direção para os demais estágios.

Esse núcleo também teve a particularidade de um dos professores supervisores não ser da área da Educação Física em função da reforma do Novo Ensino Médio. Fora isso, os supervisores possuem uma atuação que ultrapassa os 15 anos na Educação Básica. Já as professoras orientadoras possuem algumas experiências prévias frente aos estágios, já vivenciaram formas distintas da organização institucional dos estágios e assumiram os estágios como forma de contrato, inclusive alternando as etapas de orientação.

Eu gostei muito da experiência tanto que estou no meu 2º contrato né, gosto muito, no começo foi difícil porque é difícil a gente entender um pouquinho assim do nosso papel, parece que a gente tá um pouco correndo atrás no primeiro semestre de entender qual o nosso papel, mas eu gosto muito (Orientadora 4).

Em relação aos estagiários, notou-se que os vinculados ao ECS II traziam ainda muitas incertezas e receios ao mesmo tempo em que as expectativas foram se modulando para que o estágio se tornasse um processo mais fácil ou mais reconhecido e que “fosse melhor do que semestre passado” (estagiário 16).

Eu cheguei no estágio morrendo de medo de lidar com crianças maiores, eu queria crescer mais, foi uma dificuldade que eu falei de brigar, de chamar a atenção, então a minha expectativa era essa de evoluir mais como professora (Estagiária 14).

Já os estagiários do ECS III, de maneira geral se mostraram mais confiantes sobre as expectativas de se trabalhar com a etapa do ensino fundamental anos finais, justamente por compreenderem que seria mais tranquilo “ter um diálogo melhor, um respeito um pouco maior” (Estagiário 21). Mas, não negligenciaram os desafios que poderiam encontrar em função da puberdade e das características da faixa etária.

Eu tinha expectativas bem altas por trabalhar com o fundamental II, é uma faixa etária que eu gosto bastante [...] eu tinha expectativa em aprender a lidar com essas situações e em melhorar como profissional (Entrevista estagiário 19).

Por fim, os estagiários que estavam vinculados ao ECS IV- Ensino médio demonstraram quase que em totalidade receios devido a pouca diferença de idade entre eles e os estudantes e compreenderam que poderia ser um fator problema para a comunicação ou mesmo reconhecimento deles, estagiários, como professores. Além da dificuldade para a participação nas aulas de Educação Física.

Acho que um pouco de medo principalmente pela faixa etária, porque a gente pensa assim o ensino médio, é o medo e um pouco de tranquilidade, eu tendo 21 anos faz pouco tempo que eu saí do ensino médio. Aí eu lembro da minha turma do ensino médio e era tranquila, então eu penso vai dar super certo, vou pegar uma turma legal vai ser bem de boa de intervir e também eu compartilho a mesma linguagem que eles. Mas, ao mesmo tempo, vem o medo, o receio, a ansiedade: será que eles vão me respeitar como professor? Eu tenho quase a idade deles são poucos anos que nos separam... será que eles vão me respeitar? Será que vão me ver como professor mesmo? (Estagiário 27).

No ensino médio muitos alunos não gostam de fazer a educação física e foi em torno de...pegamos uma turma de 28 alunos aonde cerca de uns 8 deles toda aula ficavam sentados nas observações" (Estagiário 29).

Apesar dos sentimentos diversos, as expectativas sobre a orientação e supervisão pairaram sobre os mesmos apontamentos que se repetiram durante as entrevistas e observações e, que não são distintos, daqueles ouvidos e observados nos Núcleos 1 e 2 e adentram numa espécie de compreensão de que os professores possuem como papel serem facilitadores da aprendizagem. O quadro 11 ilustra algumas das ideias mais ditas.

Quadro 11- Expectativas do estagiários sobre a orientação e supervisão

Traga sugestões de atividades	Participe das aulas	Apoio na construção dos documentos
Troque experiências	Esteja presente nas aulas	Correção dos planos de aula
Dê feedback	Papel ativo na orientação	Correção da avaliação

Fonte: construção a partir dos dados da observação e entrevista

4.4- As produções de sentido

Cada núcleo apresenta características particulares que destacam elementos e práticas envolvidos durante o estágio. O núcleo 1, por exemplo, focaliza a primeira experiência da maioria dos praticantes. Assim, principalmente para os professores, permeia uma ideia de transferência, ou seja, uma vez que se teve uma boa experiência em seus próprios estágios ou programas de formação, isso facilitará o desenvolvimento do ECS, mesmo que agora em outra condição. E, para os estagiários trata-se de uma descoberta.

Além disso, esse núcleo possibilitou entender os movimentos decorrentes das experiências anteriores quando a escola, na figura de seus participantes, sinaliza que se tem o arquivamento de alguns documentos decorrentes dos ECS, algo que adentra como um elemento de cooperação entre a Universidade e a escola.

O núcleo 2, por sua vez, recebe estagiários há algum tempo e demonstra uma certa estabilidade na adesão, quase que como já tivesse compreendido como é e se dá o movimento do ECS em relação as necessidades burocráticas e administrativas. Talvez por isso, a transição de praticantes não gera preocupações significativas sobre a aceitação da escola em receber os estagiários, pois já se tem como pré-estabelecido que a proposta de estágio fará jus as práticas realizadas na escola. Um aspecto central desse núcleo é a experiência compartilhada por todos os envolvidos na organização do estágio. Por exemplo, o professor supervisor durante seu mestrado atuou como orientador de estagiários, enquanto o diretor possui experiência na coordenação de estágios em outra universidade. Essa experiência prévia facilita o diálogo entre os participantes e promove a manifestação de diferentes práticas.

Por outro lado, o núcleo 4, é espaço mais recente para os ECS e se destaca a relação de dois professores supervisores que possuem experiência na escola a mais de 10 anos, e um professor supervisor que faz frente com o tempo de relação das professoras orientadoras com a unidade criando um outro tipo de comunicação e organização. Esse núcleo diz sobre ideias e modelos que vão sendo criadas pelo estágio, mesmo porque reuni diferentes estágios na mesma unidade.

Portanto, todos os núcleos incorporam uma aceitação cultural por parte dos praticantes e as relações provenientes do início do estágio introduzem um campo de jogo, em que cada um dos praticantes articula, desloca e legitima escolhas. São relações que engenham a competência dos praticantes e estabelecem equilíbrios simbólicos, ou seja, apesar das diferentes posições que ocupam, se comprometem com as regras e normas postas.

Nesse ínterim, as astúcias advém justamente das diferentes posições: as orientadoras se valem das astúcias burocráticas com seus acordos de cronograma, data de início e fim, possíveis manobras para atrasos, greves e outros acontecimentos que fazem parte do cotidiano; os acadêmicos se valem da astúcia da própria condição de estudante e da trama em serem trabalhadores/estudantes e entrarem em ‘disputa’ por horários e condições do desenvolvimento do ECS e suas tarefas e; os professores supervisores e os gestores se valem das astúcias do ‘sim’, do aceite e fato que por si só parece dar um status diferenciado no jogo.

Esses elementos promovem ao ECS uma rede de intercâmbios que carregam marcas de uma produção, são manobras que dispõem de uma manipulação sobre as relações de força (Certeau, 1998), por quem já conhece os lances e faz referência a uma ordem estabelecida ou mesmo por parte daqueles que ainda irão conhecer.

Nesse sentido, ter mais ou menos experiência de contato com o terreno do ECS, possibilita mais jogadas, ou seja, cria mais condições de pensar em possibilidades e saídas quando surgem as condições adversas e não previstas. Desse modo, percebeu-se que os acordos entre os praticantes são firmados por uma certa regularidade das ações.

São experiências particulares que organizam o espaço, por exemplo, os professores supervisores se veem atribuídos de novos dilemas e aprendizados sobre seu papel, a partir do confronto do que está sendo vivenciado no espaço escolar com as reflexões feitas sobre suas experiências (Benites, 2012; Benites; Souza Neto; Borges; Cyrino, 2012; Benites; Cyrino; Souza Neto, 2013; Ribeiro; Araujo, 2017; Benites, 2021; Batista; Graça, 2021). É um saber sobre as práticas que impera como os praticantes irão jogar, trazendo significados e consequências para as expectativas (de todos os envolvidos).

Isso fica visível nas expectativas dos estagiários atribuídas aos professores que irão acompanhá-los. Trata-se de maneira geral, de receber uma devolutiva, de sentirem que estão cercados por pessoas que os irão ‘ajudar’, ou seja que não seja um ato solitário, por isso mencionam o ‘ser presente’, mostrando uma possibilidade da aprendizagem da docência pelo coletivo.

De forma geral, os praticantes agem de modo próprio no uso que fazem das normas, a partir de escolhas sobre o que se considera relevante em cada circunstância, jogam com o que tem, criam relações, produzem meios de gerir o espaço do ECS e começam a dar sentido as suas práticas. Certeau (1998) menciona que esse processo traz a dinâmica de produção e consumo de práticas e a cada passo podem ser incorporadas novas camadas de significado, dando a tônica sobre a multiplicidade de práticas e suas relações que se compõem no ECS.

5- O ECS E SUAS INTERPRETAÇÕES

Os ECS são caracterizados como uma parte do processo de formação de professores realizada dentro, ou próximo, do espaço da profissão com a intenção de possibilitar a compreensão de aspectos e fazeres que envolvem a dinâmica do trabalho do professor (Tardif, 2005; Borges, 2008; Tardif, 2013; Ribeiro; Araujo, 2017; Rufino; Benites; Souza Neto, 2017; Nóvoa, 2019; Rocha; Bosco; Eiterer, 2020; Souza Neto; Rufino, 2022).

Assim, pode ser interpretado como um espaço que congrega seus participantes e as diferentes instituições e, apesar de características comuns, como por exemplo, a data para começar e acabar, a cada semestre o seu desenvolvimento é diferenciado, pois envolve a particularidades dos sujeitos e do contexto (Nóvoa, 1997; Altet, 2000).

No conjunto dos dados coletados dos diferentes núcleos houve possibilidades de interpretações sobre o ECS e seu papel ou mesmo importância. A título de apresentação, os subitens reuniram ideias consensuais, mas que também permitiram explorar suas minúcias, muitas vezes deixadas ao lado frente a uma lógica das práticas, trazendo assim interpretações que refletem a complexidade do ECS e que ganham força a medida que constituem e são constituídos das relações do espaço.

5.1- A Apropriação do ECS como espaço de prática e/para práticas

Inicialmente é necessário entender o que seria esse espaço de prática. Para Certeau (1998) a ideia de **prática**¹⁰ deriva do campo estratégico, ou seja um capital acumulado pelo praticante e a noção de **práticas** (no plural) figura no campo das operações, são táticas, objetos de manipulação pelos praticantes que as fabricam em sua criatividade.

Sarti (2013) colabora com a discussão ao nos chamar atenção que ao longo das discussões sobre os modelos de formação de professores houve a interpretação de que a teoria é o lugar do conhecimento enquanto que a prática é o da aplicação e que, nesse sentido, as práticas estão subordinadas a um valor simbólico ao qual se instaura um discurso sobre elas, pautado sobre um processo histórico de desvalorização das práticas dos docentes.

Por sua vez, Altet (2000) contribui apontando que as práticas derivam da ação dos professores enquanto a prática é o produto finalizado da análise das práticas. Nesse sentido, os saberes da prática são provenientes das práticas (Altet, 2000), muitas vezes derivadas de lances eficazes sobre situações em que seu conhecimento prático teve que adaptar-se as mudanças e singularidade dos praticantes em seus espaços.

¹⁰ Se destaca a escrita, pois possuem diferenças significativas frente ao referencial utilizado e foram objetos de análise ao longo deste capítulo.

Logo, o espaço do ECS se revela como uma oportunidade propícia para a reflexão sobre prática e sobre as práticas envolvidas, sendo essas últimas onde os estagiários identificam e analisam aspectos do ensino, do contexto da escola, do seu futuro trabalho estabelecendo diálogos consistentes e necessários que envolvam os conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais, considerando a escola e suas contribuições (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

Nesse contexto reflexivo, o estagiário é incentivado a reconhecer, em conjunto com outros professores, o seu papel ativo na definição de objetivos e propósitos do seu trabalho (Zeichner, 2008) e, a partir dessa compreensão, tomar decisões conscientes (Altet, 2001) entendendo a realidade daquele cotidiano e a complexidade do trabalho docente.

As possíveis interpretações sobre os ECS, se dão no entrelaçamento de aspectos que regem a ótica da formação, ou seja seu currículo, sua estrutura, forma, conteúdo, além dos elementos da cultura da escola, dos modos de ser professor, questões sociais, aspectos sobre a área de conhecimento, dilemas sobre concepções de educação (Pimenta; Lima, 2002, 2011; Isse; Molina Neto, 2016; Macedo et al., 2017; Silva Junior; Oliviera, 2018; 202; Benites et al., 2020; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Ferreira; Benites; Souza Neto).

Logo, as primeiras impressões se dão na compreensão do ECS como uma disciplina de caráter obrigatória e, apesar das distintas experiências ao longo deste curso investigado, isso é mantido pelos estagiários, mesmo para aqueles que já se encontram em seu último estágio.

O estágio é basicamente uma disciplina dentro da nossa grade curricular, que a gente vai no estágio com a supervisão de um professor e lá a gente tem um professor e um orientador e eu acho importante para gente compor o nosso currículo e para ajudar a gente (Estagiário 4).

Eu que acho que é uma forma mais literal do que a gente aprende dentro da universidade, sendo que dentro da universidade a gente consegue o embasamento teórico par a chegar nessa parte do estágio para aplicar a teoria na prática (Estagiária 5).

Primeiro de tudo é uma disciplina da faculdade, a gente busca ali o objetivo da aprovação né, eu acho que é um espaço que nós temos para tentarmos nos desenvolver, um espaço de evolução onde a gente busca a cada intervenção estar um pouco melhor como professor (Estagiário 16).

Então para mim o estágio curricular supervisionado ele é uma possibilidade que nós temos dentro do nosso curso de nos vermos na nossa prática profissional, então acho que é uma verdadeira aproximação da parte teórica do curso com a prática, eu acho que nesse sentido ele é vital para nossa formação né porque é uma forma de a gente romper com esse horizonte teórico que a gente tem a faculdade (Estagiário 17).

Faz parte das disciplinas da grade normal do curso, tem desde o estágio I, II, III, IV que é do ensino médio e onde nós temos uma professora orientadora do estágio e uma supervisora de estágio, ali é que muitos vão decidir se realmente vão ficar na profissão (Estagiário 29).

O ECS é exatamente esse momento em que a gente pode aplicar tudo o que a gente estudou até o momento porque eu estou na 8^a fase, então é isso, o momento de aplicar tudo que a gente aprendeu (Estagiária 31).

Ponto que não se distancia da compreensão feita, de forma geral, pelas professoras.

Respondendo de maneira muito simples, eu acredito que ele consista em um componente curricular obrigatório dentro do programa de formação de profissionais e visto esse contexto, que é um programa de formação inicial de licenciados, é ele não só é uma componente curricular com grande teor prático, mas também uma oportunidade de aliar teoria e prática (Orientadora 2).

O estágio ele tem como principal responsabilidade articular a aplicabilidade de todos os conhecimentos teóricos que o aluno teve e colocar essa teoria na prática em vivências e situações reais dessa futura profissão (Orientadora 3).

É a oportunidade de vivenciar a vida profissional antes de estar na vida profissional literalmente, é uma passagem importante e eu acho que obrigatório do processo de formação (Supervisora 4).

Dessa forma, o ECS dentro desse processo que pertence e é garantido pela Universidade e Escola, se dá a possibilidade de contato com a profissão e sobretudo relacionar teoria e prática. Esse último apontamento, traz uma característica histórica sobre o complexo processo de academização da formação de professores, reforçando marcas advindas de um sistema pela qual a prática é subordinada a teoria, ou seja, existe “a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior [...] em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional” (Formosinho, 2009, p.75).

Nesse contexto, os discursos carregam uma interpretação aplicacionista de ECS, que após se ter um conjunto de elementos considerados oportunos para a docência, se teria então a oportunidade de lançar uso dos mesmos; e isso é obrigatório. Certeau (1998) contribui para refletirmos sobre esse apontamento, uma vez que para o autor, as práticas são subordinadas a teoria quando estas as organizam em instrumentalizações e a submetem a técnicas determinadas por mecanismos de poder.

Além disso, a própria nomenclatura do ECS indica “maneira de utilizar” (Certeau, 1998, p.41) uma vez que traz como prerrogativa a noção de supervisão, ou seja, de um determinado controle de práticas que acontecerão durante o seu desenvolvimento.

Neste contexto, abre-se o leque para discutir a noção de práticas subordinadas a um valor simbólico ao qual se instaura um discurso sobre elas, pautado sobre um processo histórico de desvalorização das práticas docentes e do lugar social de pouco poder que os professores brasileiros ocupam (Sarti, 2013). Nesse caso, a teoria enquanto lugar de conhecimento e a prática como aplicação.

Todavia, para Pimenta e Lima (2011, p.45), é justamente essa relação que deve ser inversa, que o estágio pode ser compreendido como uma “atividade teórica, instrumentalizadora

da práxis docente, entendida esta como uma atividade de transformação da realidade". Essa, inclusive, tem sido o esforço feito para se interpretar o ECS abrindo alternativas para que os futuros professores, bem como professores em exercício, se apropriem de uma análise, que rompa com a dicotomia teoria e prática dentro das estruturas sociais ainda na formação.

Seria a inferência da noção que a prática é tão produtora de saberes quanto a teoria (Tardif; Lessard; Gauthier, 1998), envolve conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais e, neste caso, é essencial considerar a escola e suas contribuições a partir do trabalho dos professores (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

Assim, de forma imbricada a primeira impressão mais estática de teoria e prática, ao longo dos discursos, os praticantes mencionam essa aproximação da Universidade e a escola, quase como um ‘sinônimo’ para se dar dinâmica na relação, relevando a questão da aprendizagem e dos saberes envolvidos.

[...] é possibilitar a ele(estagiário) ter acesso ao espaço a esse universo escola, contato com os alunos, contato com o corpo docente, entender essa estrutura, o mecanismo como ele funciona e sobretudo essa dinâmica da sala de aula, o que é sala de aula? Quem são esses sujeitos? Como encaminhar? Como planejar? (Supervisor 6).

É uma oportunidade de aliar teoria e prática, de estar em campo, conhecer, se aproximar com esse contexto, com as realidades que ele oportuniza, principalmente quando visando a educação pública (Orientadora 2).

Para fazer jus a essa dimensão, adentra-se os componentes de organização estrutural dos ECS na instituição de origem, no caso a Universidade. Nos discursos, a partir do ECS II, evidencia que os estagiários passam a compreender a organização curricular dos ECS como um diferencial:

Me sinto uma pessoa muito, muito sortudo de ter esses estágios que a gente tem, um estágio curricular supervisionado muito completo (Estagiário 21).

É uma oportunidade de ver o que eu vou trabalhar quando eu me formar na faculdade e ter a oportunidade de conhecer bem a área, de saber o que eu tenho que planejar, o que eu tenho que melhorar como futuro profissional e também como tem vários estágios com diferentes idades e até com a educação especial é importante até para saber como lidar no futuro independentemente da série que a gente vai pegar, mas eu acho que basicamente é isso, uma fase de experimentação (Estagiário 30).

Nesse sentido, quando o estagiário avança para próxima disciplina já existe uma base prática, que favorece a interpretação do que virá, como também pressupõe o envolvimento dos professores para com o objetivo da formação. E isso é curioso, pois muitas vezes os professores atuam em contextos distintos das suas experiências anteriores:

Eu lembro que eu fiz somente 1 estágio e depois eu fiz estágio em educação especial que eu fiz para cegos, então eu fiz 2 estágios (Supervisora 5).

Eu lembro que a gente deu aula, que erámos em 5 estagiários ao mesmo tempo ele foi em uma única aula e nem o professor supervisor, o professor da instituição não ficava, ele saia e gente ficava dando aula, a gente não tinha muito esse papel (Orientadora 4).

Podemos perceber um avanço no que diz respeito a forma com que o estágio está organizado se levarmos em conta a história da formação de professores no Brasil, bem como os esforços para o desenvolvimento profissional (Pimenta; Lima, 2002; 2008; Sarti; Araujo, 2016; Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Ananias; Souza Neto, 2020; Batista; Graça, 2021).

Desse modo, o contexto prático dos ECS pode ser compreendido como um regulador do envolvimento do acadêmico e suas pretensões futuras, uma vez que, joga com os procedimentos que se introduzem por uma ordem, dando mais atenção ao que lhe interessa, são regras próprias que se fazem na articulação de elementos particulares e que se apresentam na forma de astúcias do praticante e ações que ensinam táticas possíveis em um sistema social (Certeau, 1998), sendo uma “passagem importante [...] do processo de formação” (Supervisora 4).

Nesse contexto, muitas são as práticas preconizadas, mas podemos mencionar que existe uma certa centralidade sobre a prática do aprender, item inclusive que será mais bem explorado no capítulo 7, mas que cabe sinalizar que o ECS incorpora essa perspectiva.

5.2- Estágio como espaço prático de aprendizagens sobre a profissão

A noção do ECS como um local de aprendizado inevitavelmente perpassa o que se apresentou no tópico acima: aprender seria colocar a prova, testar, tudo aquilo que se apreendeu anteriormente. Desse modo, a noção de aprendizagem se relaciona, também, com a destinação de conhecimentos prévios em situação do exercício do trabalho.

É o momento da gente se testar de a gente errar, enfim, de se desafiar, [...] para a gente se conhecer e ver se gosta do que está fazendo (Estagiária 9).

É tentar colocar em prática tudo que a gente aprendeu, eu acho que a gente percebe o que está faltando talvez no currículo. Eu senti muita dificuldade no começo de montar um plano de aula, eu acho que não teve uma matéria que me mostrou realmente como se montava um, então isso foi uma dificuldade que eu tive, mas é botar em prática e aprender e ir se conhecendo como futuro profissional (Estagiária 14).

O estágio é um ambiente seguro para a gente tentar, fazer as nossas tentativas que é o lugar para errar (Estagiária 18).

A gente está ali para testar. Ah! viu que isso não dá certo às vezes com essa turma [...], mas deixa ele guardado na caixinha de ferramentas, traz outra abordagem, busca um modo diferente de falar [...] traz mais o lúdico para essa turma que eles gostam mais. Ah! essa turma é mais contida não gostam tanto dessa brincadeira então traz talvez um linguajar um pouco mais técnico talvez eles se engajem mais com isso, tem que testar todas as atividades [...] (Estagiário 21).

É o momento de a gente pegar todo aquele nosso conhecimento colocar em prática e ver se funciona, muitas vezes errar, aprender com o erro (Estagiário 27).

Logo, o espaço prático da aprendizagem se dá na oportunidade de testar diferentes práticas, se valer de diferentes estratégias didáticas, quase como um resquício do modelo histórico de ofício, em que os estudantes ministram aulas baseadas na tentativa-erro (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), mas que ao mesmo tempo seja seguro, se tenha uma proteção daqueles que assumem as tarefas de supervisores e orientadores.

Porém, mesmo que os praticantes tragam resquícios sobre um determinado formato de formação de professores, percebe-se que a tentativa-erro, também faz referência a um processo de formação responsável, onde o professor traz ações intencionais e, em decorrência das relações entre sujeitos dentro da aula, ele se apropria de maneira sistematizada dos aprendizados (Altet, 2000).

É o momento de eles errarem e aprenderem mais sobre isso e, o que a gente espera é que eles continuem estudando nesse momento fundamentando a prática deles porque eu entendo que o estágio é o momento de eles estruturarem a possibilidade docente deles (Orientadora 4).

Você só vai aprender fazendo e aí o estágio é um tempo muito caro para isso, e eu tempo é dos erros e dos acertos que, é isso acontece ao longo da trajetória de quem atua com crianças, né? Mas assim, é o momento que você foca aquilo ali, olha, eu poderia ter feito de outra forma (Coordenadora 1).

O estágio é aquele momento em que você consegue processar diferentes instâncias do trabalho do professor...é elaborar na sua mente como que essas diferentes visões e aquilo que você pensa se aplicam na prática e isso não é fácil de fazer, não é simples, normalmente quem está chegando no estágio é muito jovem então tem pouquíssimo que saiu mesma da experiência como estudante da escola, então é um laboratório mesmo, é uma experiência, uma oportunidade de experimentar (Supervisor 3).

Dentro desse sistema, os praticantes jogam com as práticas: introduzem conteúdos diversificados para os alunos da escola, abordagens diferenciadas, problematizam uma visão crítica sobre uma determinada realidade, criam estratégias e avaliações, fatores que podem definir uma série de competências que irão dar suporte para a atuação profissional. São situações, que Certeau (1998) descreve como astúcias sutis relativas a cada praticante.

A cada novo semestre os estagiários se preparam com uma etapa educacional, que tem suas características distintas e os colocam a frente de desafios que perpassam o dia a dia dos professores. Nesse cenário, os estagiários também compreendem o ECS como um local de preparação para futura atuação como professor.

É basicamente como se fosse uma porta de entrada para gente aprender a ser professor [...] é como se fosse uma iniciação da docência, seria para você começar a dar teus passos como professor (Estagiário 3).

Na minha opinião, assim, o estágio é uma oportunidade de a gente ter uma experiência e uma vivência dentro da escola como professor de uma forma que nos prepare para quando a gente realmente for, é exercer a profissão [...] então, eu vejo como uma preparação para um campo de trabalho (Estagiário 15).

É um momento realmente que a gente vai entender como que funciona todo o processo de ser professor, então, às vezes a gente entra na faculdade com uma ideia do que é o ser professor, assim, lógico que não estruturada, uma ideia básica, podemos dizer assim e ao longo dos estágios, a gente vai percebendo que envolve trilhões de coisas que a gente não tinha pensado (Estagiária 23).

Existem exigências a serem cumpridas que garantem ao graduando uma continuidade dentro de seu processo de formação. Esse processo está atrelado as avaliações, onde é realizado pelo atendimento de certas tarefas/critérios a serem cumpridos pelos estagiários e dispostos nos planos de ensino da disciplina (UDESC, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Esse entendimento implica para os estagiários múltiplas tarefas como, conhecer os documentos que orientam a etapa educacional, interpretar a cultura escolar que estão em contato, buscar desenvolver e relacionar esses aspectos com seus objetivos e avaliação, construir seus planejamentos, intervir diretamente em situações, respeitar os praticantes do espaço, entre outras situações que envolvem a dinâmica do trabalho docente.

Diante disso, o estagiário enfrenta situações que promovem o aprendizado não apenas relacionado ao trato pedagógico, mas avança a todas as oportunidades que envolvem o exercício da profissão, dos quais um volume de informações precisa se tornar conhecimentos que os ajudarão a enfrentar situações do seu futuro campo de trabalho. Porém, um item com baixo destaque foi a aprendizagem (ou mesmo importância) da construção de documentos.

O plano de trabalho foi uma das partes que eu mais tive que pensar, foi uma das partes que mais deu trabalho (Estagiária 5).

Naquilo que cabe a um processo de reflexão, os elementos acima podem dar indícios de que os estagiários se voltam para aspectos decorrentes do enfrentamento de situações problema e organização das atividades e apesar de realizarem produções de documento, acabam não fazendo muitas menções sobre isso. Para Certeau (1998), a escrita tem uma dimensão de postular um lugar a partir do isolamento do espaço. Nesse contexto, se perde cenários em que as pesquisas poderiam se desbravar, no reconhecimento do que foi abandonado ou mesmo na potencialidade de se compreender a prática através do ato de escrever dos praticantes.

Isso implicaria em um controle sobre o objeto (Certeau, 1998) na qual as vozes/práticas poderiam encontrar um lugar, demarcando elementos sobre uma distinção entre o que foi realizado/idealizado e como foi realizado, relacionando a prática da escrita à concretude de um modo de fazer.

Em adicional, para além do trato pedagógico e escrita, também se anuncia o aprender (ou o reconhecer) da profissão como escolha e adentra-se em aspectos identitários e por isso se alia a noção da importância, principalmente nos relatos dos estagiários mais avançados no curso.

Para minha formação, acho que me entender como aluno e entender o porquê eu escolhi isso [...] o estágio me moldou, ele me deu experiências [...] é uma questão que no ECS eu estou aprendendo ao mesmo tempo que estou ensinando... é uma troca” (Estagiário 27).

O estágio eu posso observar e através da intervenção eu posso descobrir aquele professor que eu quero ser, as vezes eu posso estar ali observando e putz, isso aqui para mim, não tá legal, então eu já posso tentar seguir um caminho diferente (Estagiário 28).

É um momento transformador em que a gente pode ter certeza de que a gente fez o curso que queria fazer ou que sei lá futuramente não seja para atuar como docente para escola, mas que me deixou mais forte (Estagiária 31).

A identidade profissional é um processo contínuo, marcada pelas relações que um contexto específico envolve e que na formação inicial trata-se de uma primeira visão sobre o ser professor (Bolivar, 2007, p. 19). É a partir do exercício da prática profissional que os estagiários em um processo reflexivo podem tomar decisões não somente como agir, mas sobre um querer ser (Cardoso, Batista, Graça, 2016). Esse aspecto envolve dimensões individuais e coletivas ao ter que lidar com situações internas (aspectos emocionais, atitudes, valores) e externas (família, representação social, alunos, colegas) encontrando-se dentro de um jogo marcado por representações sobre o lugar ocupado pelo praticante.

Isso confere uma singularidade sobre o professor que o estagiário quer vir a ser. É um processo de (re)interpretação das experiências positivas e negativas (Flores; Day, 2006) e, no caso do ECS, os diferentes contextos e culturas ao qual os estagiários foram expostos fazem com que tomem decisões no desempenho de diferentes papéis, haja vista, que estiveram em contato com diferentes alunos, faixas etárias, etapas educacionais que lhes atribuíram confiança sobre uma forma de agir, se portar, construindo significados que dão/deram sentido as suas práticas.

Se trata de uma apreciação crítica de autorreflexão (Bolivar, 2007, p.15) em função das quais a ação de ser professor adquire significado (Cardoso, Batista, Graça, 2016). Isso requer responsabilidade e envolvimento por parte dos estagiários, infringindo sobre o modo como as relações também atribuíram sentido para formar-se e tornar-se professor, ou seja, sentindo-se pertencente, tendo algo para chamar de próprio (Certeau, 1998).

Dessa maneira, o avançar nas disciplinas de estágio os estagiários trazem um olhar sobre o que foi, o agora e o futuro, que se remetem a um lugar e as posições assumidas dentro de uma relação de poder.

Quanto aos professores (as) e corpo diretivo da escola, notou-se uma retomada sobre o seu próprio caminho percorrido no ECS da graduação, reforçando as vivências como algo

marcante dentro de sua construção como profissional, reforçando os aspectos identitários e da escolha profissional.

É muito importante porque tu não tens como sair da academia e ir direto para uma escola sem ver como funciona as coisas, sem saber como é a dinâmica, sem saber quais são os pontos positivos e negativos desse futuro profissional em sua prática pedagógica na unidade (Diretor 2).

Eu digo que para mim enquanto aluna, o estágio ele foi um divisor de águas. Eu sempre quis ser professora, então eu fiz o meu primeiro estágio na educação infantil e foi um estágio maravilhoso, acho que foi o melhor estágio e quando eu cheguei ali no estágio do ensino dos anos iniciais acabou sendo meio conturbado pelo contexto, pela escola, pela turma e ali deu uma vontade de desistir de ser professora. Então, foi um período bem divisor de águas (Orientadora 3).

O estágio para mim foi fundamental [...]foi uma experiência positiva, ali com certeza é onde você descobre como é a profissão, eu acho que é aquela, é a cereja do bolo (Supervisor 6).

Assim como, apontamentos que denotam experiências negativas, tornando o momento do ECS singular de cada praticante, e como acaba impactando na maneira como participa do jogo de acordo com o papel que ocupa.

Na minha formação eu fui, não foi muito legal porque, também eu sou da década de 80 [...] para mim o primeiro estágio mesmo, o primeiro dia de estágio foi traumático porque eu não consegui..., quando eu fui fazer a intervenção eu fiquei muito nervosa e o professor, que era o professor da unidade, ele não me ajudou. Então, foi só crítica, enfim, eu quase desisti [...] por isso também hoje eu tento ser uma boa supervisora (Supervisora 1).

A gente fazia nem lembro se era em 5 ou 6 estagiários ao mesmo tempo e nós tínhamos pouquíssimas aulas práticas e eu quando eu peguei, quando eu comecei a dar aula na vida depois de formada eu me sentia totalmente despreparada como se eu não tivesse passado pelo estágio. Porque o estágio para mim foi muito fraco não me possibilitou essa formação (Orientadora 4).

Essa reflexão pode ser entendida como a primeira contribuição do estágio aos envolvidos na formação: um revisitar de suas trajetórias; um questionar sobre os seus próprios processos formativos. E, uma das hipóteses é que isso pode contribuir para os rumos que serão dados ao ECS ao tratar a formação de um modo diferente das que viveu, uma vez que identificar o que faltou ou potencializou sua prática pedagógica se configura como uma contribuição ao universo da profissão.

5.3- Alguns apontamentos sobre prática e práticas

A noção de prática ou de práticas perpassa o contexto do ECS, bem como o discurso de seus praticantes e um primeiro ponto interessante a se notar, naquilo que concerne aos estagiários, é que existe uma ‘progressão do olhar’ em função das vivências ao longo dos diferentes ECS.

Os estagiários do ECS I manifestaram sua compreensão muito pautados na questão da organização curricular, enquanto algo a ser cumprindo dentro de uma grade de disciplinas, da teoria e da prática, ao mesmo tempo que destacam a oportunidade de ter o contato com a docência. Já no ECS II, os estagiários deram ênfase a aprendizagem, principalmente modelada pela tentativa-erro. Os estagiários do ECS III, mencionam a noção de segurança, do estágio ter um ambiente seguro para se haver os primeiros contatos com a profissão e sinalizam a importância do retorno dos professores e a partir do ECS IV mencionam o aspecto mais identitário, de como o estágio contribuiu para a escolha profissional.

Por sua vez, os professores envolvidos e os praticantes da gestão, também reforçam os aspectos mencionados pelos estagiários, quase que como num enredo de ‘retroalimentação’, pois trazem a ideia de que o ECS será o espaço responsável pela relação mais profícua entre teoria e prática (orientadoras) e que se trata de uma preparação para a docência/profissão, pois se tem contanto real, com a singularidade das escolas (supervisores e gestão).

Pode-se dizer que a prática ou mesmo as práticas aparecem com ensejo diferentes a partir de interpretações e operações relativas à ocasião e aos detalhes sobre o seu modo de uso, isso significa que há uma lógica das práticas que obedecem a certas exigências que são impostas (Certeau, 1998).

Nesse sentido, os estagiários buscam se adequar as realidades onde estão inseridos, entendendo que essa é uma oportunidade de conhecer cenários, dinâmicas, situações que irão constituir repertórios para serem utilizados em situações futuras. É a possibilidade de propor práticas que tem como objetivo alcançar os alunos ao mesmo tempo em que retroalimenta o seu processo de aprendizado.

Todavia, um dos apontamentos que mexe com as estruturas do acontecimento do ECS é o fator tempo, interpretado pelos praticantes como um período curto para que se aproprie das situações que envolvem o se tornar professor, mas pouco se avança na questão do modelo de formação proposto.

Vedovatto, Souza Neto e Benites (2023), apontam que do ponto de vista da organização curricular, o tempo dedicado ao ECS, ainda representa uma percentagem baixa em comparação com a carga horária total dos programas de graduação. Os autores mencionam, que apesar dos avanços e da evolução das políticas sobre formação de professores, as horas e a distribuição dos ECS ainda se dá de forma claudicante.

São muitos tempos distintos dentro do ECS e, nesse sentido, as diferentes práticas carregam representações individuais e/ou coletiva de características sociais e culturais que integram esse espaço (Bourdieu, 2007). E é nesse espaço que os estagiários reconhecem o

estágio como um momento de consolidação de suas escolhas, de experiências enriquecedoras os fortalecendo para desafios futuros, seja ele dentro da profissão ou não.

Nesse sentido, o lugar do estágio aparece vinculado a uma relação particular do praticante com o lugar em que ocupa, separados pela Universidade pautada sobre um viés acadêmico científico e a Escola sobre as práticas, mas que pode também ser entendida como atuação, e que as astúcias dos praticantes aproximam as instituições.

6- AS INSTITUÇÕES: A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

O ECS se circunscreve entre relações institucionais. A Universidade e a Escola, possuem traços culturais semelhantes, no quesito educação formal escolarizada, mas estão em graus diferentes na representação social sobre a hierarquia do saber e práticas.

Todavia, o ponto de partida é a **Universidade**, aqui no caso, o CEFID/UDESC, a instituição que tem o ECS como um dos seus pré-requisitos da formação universitária e que inicia os movimentos, tais como: (1) organiza a distribuição da carga horária da disciplina, sua forma de acontecimento, como a produção de documentos, critérios de avaliação etc.; (2) a cada semestre sonda as escolas para saber de suas disponibilidades; (3) estabelece os convênios e acordos entre as instituições de ensino, propõem o seguro para os estagiários e a assinatura dos termos de compromisso; (4) distribuí os estagiários; (5) organiza o encontro entre os envolvidos no ECS; (6) cria um cronograma de observação, intervenção e acompanhamento do estagiário na escola; (7) estabelece os encontros na Universidade. Esses movimentos são internalizados pela força do tempo que isso tem sido repetido e replicado, tanto que os praticantes mencionam essas ideias:

Dar o subsídio técnico para o futuro profissional exercer o seu trabalho, dar a base (Diretor 2).

Eu creio que seja oferecer subsídios, obviamente subsídios para esse estagiário encarar o processo de estágio, a universidade tem que oferecer recursos, suporte para que esse acadêmico ainda que não é um profissional vivencie essa vida profissional (Supervisora 4).

Eu acredito que ela deve dar condições para que o aluno possa desempenhar as etapas na formação com excelência (Orientadora 3).

[...] nortear, proteger o aluno no sentido de estar ali para amparar, se acontecer alguma coisa a faculdade está por trás para tomar conta, para botar um profissional para orientar, para auxiliar, ajudar, creio que seria de forma breve isso, assim (Estagiário 22).

Ainda que as posições sejam amplas, nota-se que a Universidade é quem tem essa função de amparar o acontecimento do estágio e isso se vincula de maneira mais imediata a figura das professoras orientadoras, sendo internamente reconhecidas como aquelas que são responsáveis por mediar as duas instituições.

Eu tive experiências de universidades que simplesmente mandaram a pessoa que faria o estágio. Aí, eu tive experiência, por exemplo, ano passado, com a professora orientadora do CEFID e a relação dela com estágio, com os estagiários e com a unidade foi fantástica. Ela fez uma grande articulação, que eu vi poucas vezes. Relações muito próximas, muito boas, mas penso assim, que a universidade, ela é fundamental, porque ela ajuda a gente nesse processo formativo também, é quando essa professora de estágio vem acompanhar os estagiários e visualiza determinadas situações, ela intervém durante o processo, a gente faz um processo formativo quando o estágio acontece e aí a devolutiva da universidade para a escola daquilo que foi vivido para mim é fundamental. Como eu te disse antes, tem professoras orientadoras

que não vem na unidade para ver como é que o processo está acontecendo e não dão uma devolutiva. Depois a gente não sabe o que que foi escrito ou o que foi falado sobre [...] ou seja, o estágio faz um recorte crítico daquilo que a gente vive ali, mas quando a gente tem esse retorno, nos ajuda muito a repensar as nossas práticas, então depende muito do papel da universidade (Coordenadora 1).

Eu acho que ainda acho que a universidade tá muito na teoria, a universidade e a escola, são dois patamares tá muito longe ainda, por isso que eu acho importante essa parceria que a gente tá tendo com a UDESC aqui agora (Diretora 4).

As estruturas institucionais, em certa medida, desempenham demarcações de poder, fronteiras estabelecidas que antecedem e orientam os discursos, isso reflete um processo de internalização sobre a delimitação do reconhecimento dos papéis atribuídos. Pelos trechos acima, é possível notar que se inaugura um rol de expectativas da escola sobre a Universidade, tal como mencionado acima: dar devolutiva, acompanhar e, inclusive ir além do estagiário e dar devolutiva sobre o trabalho que acontece na escola. Esse último apontamento pode ser causado pela falta de clareza nos documentos que tratam sobre o ECS e na falta de regulamentações sobre a dinâmica dessas relações institucionais (Benites, 2021).

Todavia, essas expectativas, também chegam aos estagiários, bem como orientadoras, que relatam sobre o papel da Universidade e incidem sobre o formato, tempo, locais e imprevistos institucionais.

O papel da universidade, primeiramente, é conseguir o estágio para gente né, e, tipo assim, [...] basicamente eu acho que a UDESC atrapalhou a gente em alguns pontos, tipo de entregar alguns documentos muito rápido, sem tempo. Como a gente nem observou a turma direito e já teve que entregar o documento em decorrência da troca da professora (orientadora), eu acho que o papel da universidade foi atrapalhado nessa composição, como é uma disciplina bem importante não poderia se chegar no meio da disciplina e trocar o professor do nada assim (Estagiário 4).

A gente se inscreve na matéria e as coisas vão acontecendo. Infelizmente, por exemplo na questão da universidade, podia ter uma organização pouco melhor. E sinto que eu fui um pouco prejudicado ali, eu e minha turma, no estágio II. A gente sabe que acabou o vínculo dos professores, que não são concursados, e aí tem que ter o concurso para daí entrar o novo professor e isso acabou tirando 2 meses do meu estágio II. Querendo ou não, eu fui prejudicado, não é, eu e meus colegas e isso é uma coisa que eu acabo criticando a faculdade, a universidade para que se organize melhor [...] porque é realmente uma fase muito importante do estagiário (Estagiário 21).

A universidade viabiliza toda documentação que necessita. A gente tem todo um suporte da coordenação de estágio é...nem sei se cabe falar isso aqui, mas a gente teve uma mudança na coordenação de estágio e esse semestre, eu senti um pouco menos de apoio da coordenação por falta de experiência né, que anteriormente a gente tinha uma coordenadora que estava sempre presente [...] quando a gente perguntava ela já respondia com mais segurança, mais prontamente pelo conhecimento, acredito que ainda vai melhorar é uma mudança, é recente que essa professora assumiu (Orientadora 4).

Nesse sentido, há um conjunto de situações que moldam a forma como o estágio vai acontecer. É um jogo de ‘táticas sutis’ (Certeau, 1994) que figuram no campo das estratégias

exacerbam e desencadeiam novas lógicas, que partem da Universidade sobre um conjunto de operações que são consumidas em seu funcionamento.

No entanto, existem ruídos ou o atravessamento de expectativas, pois existe um *modus operandi* dentro dos mecanismos do CEFID/UDESC, onde as ações do ECS perpassam técnicas organizadoras de que são as professoras orientadoras que ‘inauguram’ o ECS, muitas vezes munidas de tática pessoais e de aproximações que privilegiam o ‘aceite’ da escola (Benites et al, 2020).

Por sua vez, quando se refere a **Escola**, parece existir dois apontamentos. O primeiro recaí em um papel da escola ter o papel de acolher o ECS e dar oportunidade de conhecer a realidade escolar. Isso está posto, de modo geral, em todos os discursos dos diferentes praticamente, mas de forma mais contundente nos vinculados aos gestores, supervisores e estagiários.

Então, para nós é o papel da escola, é esse da acolhida mesmo, de compartilhar o que se vive ali (Coordenadora 1).

A escola tem que fazer essa ponte em proporcionar ao futuro profissional a oportunidade de ver como a escola funciona, como que uma aula é organizada, a gente tem que abrir as portas para esses estagiários para eles verem como é a vida real porque a academia as vezes tem um distanciamento da vida real, a teoria não se enquadra muito na prática porque no livro é tudo lindo e maravilhoso, quando a gente chega no chão da sala de aula a gente encontra coisas que a gente não aprendeu na universidade” (Diretor 2).

A escola é o campo, é o campo de trabalho, é o campo da prática, é o lugar da prática, é aquilo que aprende lá na teoria aplica aqui, pra mim é isso (Diretora 4).

Trazer a realidade do chão da escola em todos os sentidos assim, não só na disciplina específica, mas em toda essa rotina escolar que quando a gente está só na academia a gente não entende, então quando a gente vem para a escola, essa escola acolhe e mostra o que é a realidade desse espaço (Supervisora 1).

É abrir as portas e deixar a coisa acontecer, eu acho que a escola tem que fazer aí suas parcerias e o supervisor que tá dentro também tá sempre atento a questão, dando a devolutiva, sempre acompanhando, a escola é extremamente importante nesse processo (Supervisora 4).

O papel da...eu nunca pensei nisso, é... receber a gente, mostrar para gente o que a gente vai encontrar lá na frente quando a gente trabalhar como professor (Estagiária 10).

Então a escola é o mais importante porque sem a escola como é que a gente vai estagiar, como a gente vai...é nosso campo de atuação, então a gente tem que valorizar a oportunidade, valorizar quando a escola abre as portas para o estagiário entrar porque ela possibilita com que a gente tenha os alunos pra intervir, ela possibilita que a gente tenha um supervisor, então ela é fundamental junto com a universidade (Estagiário 27).

Nesse sentido, parece existir uma racionalização pré-concebida sobre as instituições, cabendo a escola aquilo que concerne ao fazer e a prática. A escola aparece como um espaço

caracterizado por ser uma ponte quando se pensa na teoria e prática, em que os estagiários passam, de um lado para outro, ora levando sua bagagem de conhecimento da Universidade para Escola e ora fazendo o inverso. Assim, esse caminhante por um lado torna efetiva as possibilidades que se desdobram em um espaço que faz acontecer, tirando da inércia ou de um mundo da idealização práticas que agora são transportadas a um real. Logo, existem fronteiras que são constituídas por um sistema de signos associados a uma história (Certeau, 1998).

Essa interpretação promove expectativas da acolhida/aceitação e para tal cada parte se vale de suas táticas:

O que a gente espera da escola é que ela esteja acessível, que receba bem os estagiários, hoje nós temos um vínculo com a escola que é próxima, que é uma escola do lado do CEFID o que já facilita pela proximidade, mas que se criou um vínculo com a coordenadora, com as professoras, tem duas professoras efetivas [...] esse vínculo é muito bom porque facilita muito a entrada no próximo semestre e a gente também oferece uma contraproposta para eles participando das atividades que a escola organiza e precisa de gente, precisa de gente para organizar os jogos, para fazer arbitragem de jogos nas olimpíadas deles, auxiliar, nesse semestre eles fizeram uma festa família nesse semestre e a gente auxiliou, então a nossa expectativa é ter a escola dessa forma aberta assim, que nem todas as instituições acontecem dessa forma, já teve lugar que a gente não podia usar a sala dos professores, que a gente se sentia meio intruso, então o papel da escola é fundamental, é preponderante, mas que sempre que acontece dessa forma a gente se sente melhor e a gente percebe que os estagiários também se sentem melhor e acontece tudo de uma forma mais tranquila (Orientadora 4).

Essa relação veio se ampliando desde o ano passado, tanto que no ano passado a gente tinha bem poucos estagiários e esse ano a gente recebeu uma quantidade bem grande de estagiários né, que foram atender os nossos alunos desde as séries iniciais, o fundamental e o médio isso foi muito gratificante para a escola porque a instituição UDESC e os alunos do estágio gostaram de atuar ali dentro da nossa escola. Então, esse desafio de ser aceito e ser bem-quisto pelo UDESC esse propósito foi atingido né, essa, eu não diria parceria, mas essa proximidade. Também tendo em vista que são duas instituições públicas, ambas públicas a gente sabe que às vezes uma necessita da outra né, e, elas estão bem coladinhos e eu acho importante as possibilidades que vão surgir (Supervisora 5).

Nesse sentido, mesmo que formalmente não se tenha todas as características para ser uma ‘parceria’¹¹, se tem o discurso e sobre isso, sobre a interação como pilar da aceitação, baseado num conjunto de trocas e devolutivas.

Nossos alunos estão subindo e usando a quadra, tão usando a pista, eles estão conhecendo uma outra realidade, então essa interação eu acho importante, que o que acontece, nosso aluno conhece a universidade, conhece os campos e começa a pensar opa eu tenho uma faculdade aqui perto, dentro do bairro (Diretora 4).

“É...de grande importância também propiciar esses estágios para gente, é ceder os espaços para gente, tanto no estágio III quanto agora no estágio IV a gente trouxe os alunos para as dependências do CEFID, utilizando a pista de atletismo, o campo, a ginástica com o tablado e foi uma experiência muito bacana para eles [...] a maioria

¹¹ Para Benites (2021) a parceria se caracteriza com uma forte colaboração e corresponsabilização das ações pelas instituições envolvidas no estágio.

deles não tinha entrado ainda, só passava na frente e sabia que era uma faculdade, mas nunca tinham entrado pra conhecer (Estagiário 29).

[...] eles (Universidade) nos auxiliam quando a gente precisa com a vinda dos acadêmicos para fazer arbitragem, para fazer monitoria aqui e tal nos nossos eventos e nós abrimos as portas para o estágio para que eles possam desenvolver aqui (Supervisora 4).

É a partir de táticas, nesse caso na disponibilidade de espaço e materiais entre as instituições, que se caracteriza uma produção, um arranjo de relações se firma, autorizando ou mantendo uma concretização para o acontecimento dos ECS; ou seja, pela interação de pessoas.

É...então eu acho que...o que tá, o que tá intrínseco nessa história é que não são relações entre instituições são relações de pessoas , porque se fosse de instituições que como foi o que aconteceu na escola 4 aqui do lado e durante os 4 anos que eu estou aqui na universidade só esse ano que teve estágio, então eu acho que é isso, as instituições são feitas de pessoas e as pessoas precisam se comunicar e as coisas só acontecem através das pessoas (Estagiária 31).

Isso revela que não somente pelas estratégias que se firmam acordos, mas sim, de modo mais profundo, em ações cotidianas que não levam em consideração uma ordem estabelecida, que autoriza ou impõe, mas sim, relações que se inscrevem sobre os praticantes a partir das intervenções nas redes das práticas sociais.

Neste jogo de produção, a partir do entendimento que as tratativas sobre o ECS trazem táticas dos praticantes para constituir espaços, nota-se que existe um contexto histórico sobre o desenvolvimento das ações da Universidade no ECS e que, de alguma maneira, garante uma certa influência no aceite ou não das Escolas. Os estagiários por sua vez desempenham um papel de manter as relações entre as instituições e para isso devem desenvolver um bom trabalho, garantindo assim a oportunidade de outros estagiários estarem intervindo dentro da Escola.

Nesse sentido, as professoras orientadoras e estagiários realizam esse papel de aproximar os debates e discussões do mundo acadêmico, bem como possíveis inovações e oportunidades para com a escola e os supervisores e gestores apresentam suas estratégias, saberes e atividades que permeiam o dia a dia da profissão... quase como um pedágio colocado nas duas vias.

A escola ganha muito com o sangue novo vamos dizer, com a empolgação, com aquela coisa assim, você trouxe um monte de ideias que vieram das leituras, que vieram das discussões e você quer realizar tudo aquilo ali, o papel da escola é transformar isso em algo pé no chão, acho que isso é um fator, estagiário normalmente chega com um planejamento é mirabolante e aí a gente precisa trazer isso para realidade, o que dá para fazer, o que não dá, como se faz, como a gente faz as coisas serem possíveis na verdade e também proporcionar uma certa estabilidade para que eles possam fazer” (Supervisor 3).

Já o segundo apontamento se dá na dimensão de que a escola tem o papel de contribuir para com a formação dos futuros professores, para além do abrir as portas e dar a oportunidade de conhecer. Particularmente, este apontamento apareceu de maneira mais evidente nos discursos das professoras orientadoras e de alguns estagiários.

Acredito que o papel da escola no estágio é realmente para ensinar muito, que o que vai vir quando a gente for professor e tem muita coisa que a gente acaba vendo na escola que a gente não vê na universidade (Estagiária 6).

Olha eu acho que é a escola deve pensar de uma maneira mais universal [...] ela está contribuindo para formação de professores né. Eu acho que a escola tem que contribuir para formação de professores, não só o professor é supervisor lá do campo, dá Educação Física, mas toda unidade escolar. Eu acho que quando uma escola recebe o estágio [...] a diretora, enfim, todo mundo tem que estar sabendo o que está acontecendo, porque todos eles têm um papel fundamental na nossa formação [...] tanto de feedback, quanto a gente dividir um momento, a gente teve a oportunidade de participar de um conselho de classe e isso foi bastante significativo. Então, acho que o papel é realmente na contribuição que eles podem dar na nossa formação (Estagiário 17).

Eu acho que o papel da escola ele é não apenas ser um espaço de um observatório né, ou como se fosse uma grande cobaia ali, onde os alunos vão fazer. Eu acho que é muito mais do que isso. Então, a escola é fundamental também nesse processo de formação do aluno. [...] a escola tem esse papel de atuar nessa construção desse ser docente que está ali [...] a dinâmica da escola ela vai contribuir para formação mais próxima do dia a dia, que está ali vivenciando todas essas dificuldades e desafios da profissão. Então, eu vejo que a escola e que traz o aluno para essa realidade do que é ser professor (Orientadora 1).

A escola, ela vai oportunizar a construção de conhecimentos essenciais que a universidade não proporciona [...] a escola e a universidade acabam sendo complementares na formação desse aluno. Quando o aluno, ele vai para a escola, ele tem uma ótica em relação ao ser professor. A escola, ela acaba sendo um lugar de produção de conhecimento da profissão docente, ela acaba sendo a instituição que vai acolher o aluno durante esse processo. Então, a relação escola aluno não se dá a partir ali só do professor supervisor do aluno e do estagiário, mas se dá em relação a todos os agentes, todos os atores que compõem a escola. Então, desde funcionários, até o pessoal que faz a segurança da escola, os funcionários, a pessoa que trabalha na secretaria, todos os agentes que compõem a escola e que vão fazer parte dessa formação do aluno (Orientadora 3).

Dessa forma, pode-se perceber que esse apontamento anuncia uma possibilidade, tanto em termos de expectativa sobre o que a escola faz ou deve fazer, quanto no ato de romper com uma interpretação de longa data e que colocava a escola de forma mais passiva no processo, aos olhos da Universidade. Esse discurso da contribuição na formação, dá um deslocamento nos possíveis acordos e definições que serão/são requeridas durante o acontecimento do ECS.

Tratar sobre esse assunto é pensar em processos que diminuem a academização (Formosinho, 2009), trazendo os professores supervisores para dentro do enfretamento do desafio dicotômico que se estabelece entre teoria e prática (Sarti, 2021).

Novamente, se tem a ideia de ponte para promover o encontro entre dois espaços distinguíveis, pelas formas de uso de suas práticas, mas com a oportunidade de estarem mais

próximas (Certeau, 1994). Para atravessar e estabelecer vínculo, todos se valem de táticas: supervisores buscam gerir as práticas, reinventando possibilidades sobre as relações teóricas e práticas, com sentimento de transformá-las em algo que possa ser realizado pelos estagiários e que os objetivos do ECS possam ser cumpridos e; as orientadoras se atentam sobre os significados e implicações das práticas sobre a formação dos estagiários, reconhecendo os discursos dos supervisores e vislumbrando possibilidades de mudanças sobre o lugar que a escola ocupa na formação de professores.

Os praticantes, jogam com as situações a fim de obter uma mudança, produzindo práticas dentro de uma lógica que lhe é própria e que se refere a uma relação com o trabalho. Tal como sinaliza Sarti (2008), são táticas de consumo, que se valem de um poder dentro de uma liberdade do lugar em função do grau de interlocução que o espaço lhe permite.

6.1- Alguns apontamentos sobre as relações institucionais.

De maneira, geral, as instituições apresentam vínculos sobre os aspectos formais que viabilizam o ECS, mas não garantem continuidade das ações, tanto que todo semestre as ações são retomadas e reproduzidas. Na verdade, a aproximação das pessoas que possuem empatia ou mesmo que partilham da política da boa vizinhança, são facilitadas, mas isso não as exime de realizar os mesmos protocolos e ações, sem alterar de onde se partem as ações. Particularmente, se tem centralidade nas figuras dos professores orientadores e supervisores.

Eu ainda sinto que a relação entre a escola e a universidade ela fica muito a cargo do professor supervisor e do professor orientador e de fato, eu sinto falta das coordenações das direções se aproximarem, entenderem mais esse trabalho, até para que ele consiga atender outros âmbitos ali, para que a gente consiga sair só do nosso momento de aula, pontual 45 minutos e atingir outros lugares (Orientadora 2).

Existe pouca relação universidade-escola, existe uma relação que é intermediada, que ela é mediada pelo professor orientador [...] houve um momento em que existe uma relação direta, onde existia convênios que perduravam, onde esse contato ele era efetivamente feito pela universidade e hoje eu enquanto professora colaboradora acabo intermediando essa relação, que deveria ser uma relação da universidade (Orientadora 3).

É uma relação é...eu digo que ela não é tão bem, tão próxima assim como a gente gostaria que fosse, existe uma relação assim, eu acho que é de parceria, enquanto a escola oferece o campo de estágio a universidade oferece o espaço para que os nossos alunos vivenciem um espaço diferenciado ou alunas diferenciadas lá, então assim eu acho muito positiva, porém eu acho que deveria ser ainda mais próxima essa relação (Supervisora 4).

Assim, cada um dos praticantes busca nutrir uma certa credibilidade de suas práticas para garantirem um retorno por ambas as partes. No caso do CEFID/UDESC as iniciativas das

orientadoras são vistas como benéfico pelas escolas de maneira geral e existe, a interpretação que esse conjunto de ações anuncia o ECS de forma compromissada e organizada.

Logo aparecem práticas que ficam restritas a um entendimento dos papéis de cada instituição nos ECS (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Benites, 2021; Portilho; Figueiredo, 2022) balizado por combinações “sutis”, que “jogam com as possibilidades oferecidas pelas tradições” (Certeau, 2008, p.121-122).

Nesse contexto, a via burocrática ela é ao mesmo tempo essencial e um fator que precisa ser considerado, pois se tem um dispendido de tempo para, por exemplo, fazer reuniões com a escola, apresentar as propostas de ECS e os estagiários (que mudam todo semestre), colher as assinaturas para atender a legislação, organizar os horários compatíveis, entre outros, como os percalços:

Embora a gente tenha feito duas ou três reuniões, em que foi passado para ela (supervisora) toda a responsabilidade que é supervisionar um estágio, talvez ela não tenha entendido o que realmente era supervisionar um estágio, porque ela me avisou que iria sair no mesmo dia que ela saiu. Ela avisou os alunos no mesmo dia também, que ela estava saindo da escola. Ela não fez nenhum contato prévio. Então, ela avisou para gente numa sexta-feira e na segunda fui em busca de outra escola. Foi uma situação bem complicada, os alunos ficaram bem apavorados e eu mantive essa preocupação em deixar eles tranquilos para que isso não prejudicasse o andamento do estágio (Orientadora 3).

Então assim olhando é porque a gente teve uma experiência muito positiva ao longe desse primeiro estágio, desse primeiro semestre como você pode acompanhar, os supervisores sempre presentes, os orientadores presentes também, eu creio que o desafio é ampliar esse processo, trazer ainda mais estagiários, porém a gente passa por questões físicas da escola, a gente não tem um espaço físico na escola que possa acolher bem esses estagiários (Supervisora 4).

Para mim, tempo é um desafio, porque quando a gente precisa pensar que o estágio, ele precisa ter um cronograma e a gente conseguir, colocar em alguns momentos, então é a questão [...] tempo quando acontece um movimento de greve e as atividades param atrás do estágio e acaba ficando as coisas um pouquinho mais atropeladas e isso se refere ao tempo, mas são coisas que fogem da nossa alçada a gente faz o que é possível, é, esse é o grande desafio (Coordenadora 1).

São desafios inerentes ao ECS, mas que trazem consequências para as relações. Entram nesse ensejo as condições de trabalho dos professores (Saviani, 2009), o tempo para acolher/supervisionar, o reconhecimento que algumas práticas são e vão ser replicadas (Benites, 2012; Vedovatto; Souza Neto, 2020). E, que trazem ruídos, consequências, como o fato de os estagiários demorarem para se sentir pertencidos pela escola ou mesmo vistos como professores.

Eu acho que no próximo semestre o meu desafio vai ser esse né, colocar eles (estagiários) dentro da sala de professores para eles se sentirem mais acolhidos, mais próximos, mais perto, a gente sabe que eles estão no pátio todos conversam com eles, mas eu ainda quero mais, eu quero que eles se sintam parte da escola como professores efetivos, ACTs, então é isso” (Supervisora 5).

É a partir de um sentir-se parte, que os estagiários se envolvem de maneira mais profunda e com intensidade (Zabalza, 2014, p.235). Ao entender esses indicativos, os praticantes da Universidade e da Escola podem se colocar a pensar em práticas que auxiliem mudanças no que diz respeito ao trato pessoal dos estagiários e que possam favorecer ambas as instituições e seus trânsitos. Para tal, uma saída mencionada seria uma ‘maior’ aproximação:

Se aproximar mais, eu acho que o processo de estágio tem que ser assim mais próximo da escola, no sentido de mobilizar em relação ao fechamento, eu acredito que deveria ter uma reunião final, onde os atores tivessem todos envolvidos presentes para fazer os feedbacks numa roda de conversa [...]. O processo de avaliação do estágio eu acho ele muito distante porque eu vou só fazer uma...escrever ali e eu acredito é claro eu vou pensar para escrever, eu vou ajustar, quando a gente se reuni e fala assim, como a gente tá falando agora não tem muito tempo de...ajustar o discurso, então eu acho que o discurso espontâneo na hora seria mais interessante, então acho que só isso como possibilidade de a gente aproximar mais e fazer um fechamento mais efetivo do processo de estágio (Supervisora 4).

Eu acho que existe um abismo muito grande entre uma e outra e, as possibilidades é justamente isso, ter essa abertura para esse espaço de troca para esse, como se fosse a construção de um novo espaço para a formação de futuros profissionais, aonde todos esses agentes se relacionam de uma maneira horizontal, porque eu acho que ainda existe uma verticalidade nessa relação em que a universidade está acima da escola (Orientadora 1).

Talvez essa ‘maior aproximação’ mencionada exija novas predisposições de todos os envolvidos, reconhecendo inclusive que a formação docente é compartilhada por todos os profissionais da educação (Tardif, 2008).

No entanto, desse processo emergem questões de colaboração, acompanhamento, compreensão sobre os espaços, partilhas e responsabilidades que valorizem as experiências contidas nas realidades profissionais dos professores (Cyrino; Souza Neto, 2017) e que não escapam de um poder que hierarquiza os espaços.

São ações, que partem de um campo estratégico, mas tomam forma de táticas por não encontrarem respaldo no próprio lugar onde foram arquitetadas. Assim, resta aos praticantes se apoiarem em uma relação interpessoal decodificando sentidos e significados em seu convívio e interação (Tunes; Tacca; Barthollo Junior, 2005).

Esse elemento parece indissociável quando se trata de um fazer acontecer, que se dá pelo estabelecimento de laços de confiança que partem das relações de proximidade entre os praticantes (Borges, 2008; Benites, 2012, Cyrino, 2016; Vedovatto; Souza Neto, 2020; Benites, 2021), mas demonstram ser frágeis institucionalmente.

Nesse sentido, se percebe uma interpretação de um estágio em que a ‘maior aproximação’ não acontece, seja pelas descontinuidades, rupturas e embates que tornam o

espaço, que deveria ser institucional, um espaço de movimentos e interações temporais e pessoais.

Diante disso, as aproximações acontecem no campo das táticas. E quando os praticantes representam o que seria uma aproximação, é também a essas práticas que fazem referência, haja vista, que não há nada de concreto quando se pensa em práticas que são locatárias, ou seja, práticas que adquirem o direito de efetuar operações, mas sem serem donas do lugar (Certeau, 1998).

Os praticantes se reportam a essa relação como algo que deveria acontecer, algo que foi perdido em meio a passagem de tempo, mudança de pessoas, coordenações e diretores. Dessa forma, pensar essa relação é olhar para as condições que são oferecidas aos praticantes para que se vislumbre outras formas de aproximação.

Existe pouca relação universidade-escola, existe uma relação que é intermediada, que ela é mediada pelo professor orientador [...] houve um momento em que existe uma relação direta, onde existia convênios que perduravam, onde esse contato ele era efetivamente feito pela universidade e hoje eu enquanto professora colaboradora acabo intermediando essa relação, que deveria ser uma relação da universidade (Orientadora 3).

Seria muito melhor se tivéssemos vínculos institucionais [...] e facilitaria muito nosso trabalho porque todo início de semestre a gente fica correndo atrás das instituições e por isso acaba que a gente cria esses vínculos e eu sei que hoje né, eu vou falar pelos outros, mas, eu sei que todas as professoras orientadoras já têm esse vínculo constituído, mas continua sendo vínculos pessoais (Orientadora 4).

É uma relação é...eu digo que ela não é tão bem, tão próxima assim como a gente gostaria que fosse, existe uma relação assim, eu acho que é de parceria, enquanto a escola oferece o campo de estágio a universidade oferece o espaço para que os nossos alunos vivenciem um espaço diferenciado ou alunas diferenciadas lá, então assim eu acho muito positiva, porém eu acho que deveria ser ainda mais próxima essa relação (Supervisora 4).

Pode-se perceber que existe uma relação concordante sobre as circunstâncias presentes que estão em jogo nessa relação, se tem a interpretação do contexto, no entanto, nota-se que as intervenções são funcionalistas e estruturais. Esse aspecto evidencia uma forma de colaboração em um nível de informação mútua descrito por Landry (2013) como:

Um espaço de troca, de colaboração que disponham de objetivos comuns, mas sem uma relação formal que trata de aprofundar ou concretizar a parceria e corresponsabilização das ações (Landry, 2013, p. 44, tradução nossa).

No entanto, essa situação coloca os envolvidos em um jogo na qual a distribuição de forças é desigual, inseridos em espaços políticos com compromissos diferentes (Nóvoa, 2019), onde a ‘parceria’ muitas vezes acaba sendo confundida com sinônimos que diminuem sua importância e sentido (Landry, 2013) perdendo inclusive força enquanto estratégica política para se negociar os recursos que possibilitem ultrapassar o campo das táticas.

Dessa forma, fica claro, que faltam subsídios para os praticantes jogarem esse jogo, que em muitos casos, cedem lugar para uma perspectiva mais pragmática de socialização profissional, se ajustando às condições objetivas de trabalho (Sarti, 2013; 2013b).

Por conseguinte, emerge um jogo igualmente tático e sutil, que diz respeito a uma “arte de dizer” (Certeau, 1998, p. 142), o que permite a cada praticante, a percepção de alguns aspectos e a ocultação de outros, se ajustando a uma realidade e dando credibilidade as práticas ao narrá-las.

Assim, as táticas cotidianas não apenas refletem, mas também moldam as interações sociais, destacando a criatividade e a resistência presentes nas práticas ordinárias e, quando se trata das relações entre as instituições, percebemos arranjos que insinuam descrições positivas e reforços favoráveis para o acontecimento do ECS.

[...] ali a gente tem uma vantagem na nossa escola, uma vantagem física mesmo é muito próxima, isso possibilita participação nos eventos que um promove que o outro promove [...] a universidade tem muito a trazer, mas a escola também tem muito a levar porque é um trabalho muito qualificado, que já vem se desenvolvendo a muitos anos, são profissionais muito qualificados, eu quero aproximar da minha aula, mas eu quero poder promover isso, que a universidade e escola tenham uma proximidade maior nesse sentido, quanto mais próximos as duas instituições tiverem mais possibilidades surgem (Supervisor 3).

[...] esse ano a gente recebeu uma quantidade bem grande de estagiários né, que foram atender os nossos alunos desde as series iniciais, o fundamental e o médio isso foi muito gratificante para a escola porque a instituição UDESC e os alunos do estágio gostaram de atuar ali dentro da nossa escola (Supervisora 5).

[...] se eu ficar com essa disciplina e agora também com essa diretora nova, como ela abriu esse espaço de troca, né, talvez seja uma possibilidade da gente aprofundar aí essas relações, de talvez participar mais ativamente ali desse processo de escola, talvez sugerir uma questão de formação [...] eu percebi que ela também está aberta a essa conversa, até porque ela pediu também para que os estagiários trouxessem informações do que que eles acham que a escola poderia estar melhorando? o que ela poderia comprar de materiais, né? Ela falou sobre gostar desse olhar de estranhamento que é esse olhar de fora (Orientadora 1).

[...] tem sido muito bom receber os alunos das instituições aqui, tem sido uma troca muito boa, uma experiência muito boa, nesse estágio tivemos turmas que vieram 3 vezes aqui, a proximidade possibilitou isso, mas a abertura da universidade também possibilitou isso, todas as vezes que eu procurei reservar por exemplo o G1 que a gente sabe que é um ginásio que a gente não consegue reserva para qualquer um, só os professores conseguem reservar e todas as vezes que a gente tentou reservar a gente teve a abertura para isso e foram experiências maravilhosas inclusive de professores que permitiram que as aulas acontecessem concomitantemente (Orientadora 4).

Nesse espaço de práticas, os praticantes esboçam os bons lances em uma série de combinações de operações formais, mas também por uma arte de dizer e fazer, de dar ao outro, mas também se proteger. É justamente baseado sobre uma gama de condutas e a forma de contar os lances que se produzem os efeitos (Duran, 2007), isso quer dizer, que irão transmitir suas

emoções a fim de produzir sentidos que lhes deem reconhecimento e validem suas produções (Certeau, 1998).

Na minha gestão [...] teve muito tempo que a escola ficou sem estagiário porque alguns professores não queriam, se sentiam constrangidos, o ano passado a gente começou e já deu certo e esse ano tá sendo uma experiência fabulosa, os professores estão gostando muito (Diretora 4).

Foi ano passado a primeira experiência de ECS que tivemos (Supervisora 4).

Essa foi minha primeira vez que eu recebi estagiário, existia uma gestão anterior, antes da Diretora 4 teve outra que ficou anos e anos aqui ela não, não sei como era, mas a gente não recebia estagiário (Supervisor 6).

[...] não podíamos realizar o estágio na escola 4, não acontecia, a gente não sabia nem porque não podia acontecer estágio na Escola 4, que é a instituição mais próxima quase no mesmo campo né e que eu não sei de onde veio, não sei por que, mas quando eu cheguei no ECS já tinha essa informação (Orientadora 4).

Eu estou estagiando na Escola 4, pelo que eu ouvi a relação deles até semestre passado não existia, a bastante tempo, tanto que ambos são instituições que ficam coladas uma na outra e por anos não teve campo de estágio e a gente se pergunta, cara é um colégio do lado da nossa universidade, muita gente fica na universidade grande parte do tempo, então o estágio ali seria perfeito e a gente se pergunta, como é que, porque não teve campo de estágio ali, por causa de brigas eu acho (Estagiário 27).

O discurso traz um poder de apresentar minúcias da relação, definem um conjunto de elementos, que ao serem questionados, apenas resta contar a histórica (Certeau, 1998). Sem autor nem espectador, são formados em fragmentos de trajetórias (Alves; Oliveira, 1998; Duran, 2007) e um exemplo disso é a decisão sobre se ter ou não estágio naquele espaço ou se aceitar ou não estagiários.

Nesse contexto, os diferentes praticantes podem resistir ao aceite dos estagiários, referendando percepções individuais de outros profissionais sobre o trabalho e as relações interpessoais que desenvolveram a partir de outras experiências, que não as deles. Mas ao aceitar, abre-se a negociação e as narrativas sobre o processo.

A primeira vez que vieram vários estagiários no mesmo período, eu acho que a gente poderia ter pensado em uma organização melhor, inclusive até se a gente tivesse essa programação em função das distribuições dos horários de aula, de priorizar para as aulas de Educação Física que eles(estagiários) estivessem de repente sozinhos no ginásio ou com o menor número de turmas possível porque com 2 turmas ainda fica até razoavelmente tranquilo, mas 3 já fica impossível, então a gente poderia sim ter organizado melhor isso e aí a gente fez as adaptações ao longo do período né, eu por exemplo: eu descia na terça feira na quinta aula, passei a não descer, ficava com a minha turma na sala para poder melhorar o espaço dos estagiários da Supervisora 5 (Supervisora 4).

Essa interação complexa entre o particular e o coletivo cria uma tessitura de significados em constante dinamismo. Em um espaço onde as narrativas individuais podem facilmente se

perder e serem usadas por vozes coletivas, a forma de narrar pode ser compreendida como ponto de partida para uma sedução¹², ou não, do aceite do ECS.

Assim, os discursos dos praticantes da pesquisa evidenciaram um esforço cooperativo em falar a mesma língua, fortalecendo, reconhecendo e/ou reconfigurando possibilidades dentro da dinâmica do estágio. Consequentemente, a criação de um espaço de diálogo comum perpassa o próprio entendimento do praticante sobre o lugar/papel que ele desempenha dentro do estágio.

¹² A sedução aqui foi compreendida enquanto estratégia de persuasão profissional descrita por Gauthier e Martineau (1999).

7- OS PRATICANTES E SEUS PAPEIS

Os praticantes do ECS, advindos da Universidade (orientadoras e estagiários) e da escola (supervisores e gestão) dão a dinâmica para o desenrolar do ECS. Cada praticante se estabelece nesse espaço, envolvendo dimensões pessoais, profissionais e coletivas do trabalho, e a partir dessa interpretação, buscou-se compreender o lugar, mas sobretudo o papel de cada um dos envolvidos.

7.1- Estagiários

O estagiário possui centralidade, afinal o ECS acontece para a sua formação profissional e, justamente por isso, os papéis mencionados por eles próprios trazem como destaques: (a) que está ali para aprender e (b) ser aquele que apresenta novidades e que mostra o que já aprendeu.

A respeito do primeiro destaque, do ponto de vista da aquisição do conhecimento e pensando que são sujeitos imbuídos numa formação inicial, existe coerência: são estudantes em busca de aprendizado profissional. Porém, em alguns momentos se centram na dimensão do ‘auxílio’ que poderão ofertar.

O meu papel na escola é acho que principalmente aprender (Estagiária 5).

Meu papel é de aprender porque eu também sou uma aluna é, compreender e me portar, aprender a me portar como professora que é o que eu vou ser, mas ainda não é o que eu sou e nem sei se eu quero ser (Estagiária 10, grifo próprio).

Eu acho que o meu papel ali na...**aprender basicamente**, eu vou, tentei, fiz o plano de aula, tenho que aprender essa relação de gestão de tempo das aulas, quanto de como vai funcionar, de como falar com os alunos, de como preparar as aulas, depois de gerenciar, acho que meu papel ali na escola foi de aprender (Estagiário 13).

É auxiliar e os professores que já dão aula nas aulas deles, ter essa troca de experiência (Estagiário 15, grifo próprio).

Eu acho que **o meu papel na escola é primeiro de tudo não atrapalhar** em momento algum o andamento bom andamento da escola. É me adequar primeiramente a tudo o que já está acontecendo naquele contexto, eu acho que é para isso até que serve a observação, é um momento bastante importante, que é ali que a gente percebe tudo o que a **gente pode e não pode fazer**, [...] o meu papel na escola é não atrapalhar e depois, óbvio, contribuir, é, um profissional quando entra na escola, independente da área que ele seja e aí eu falo, pode ser professor, pode ser um servidor [...] é contribuir apenas para o bom andamento da escola e para a boa educação dos alunos e para que não saia apenas um aluno que passou em todas as disciplinas em todos os anos, mas que saia sim, um aluno que entende da sociedade, que entende o seu lugar, que entende seu papel e que entende suas possibilidades (Estagiária 19, grifo próprio).

Todavia, o processo é composto pelo ‘entre-lugar’, pois existe o deslocamento de estudante-estagiário-futuro professor. Por um lado, ainda são estagiários e possuem relações e responsabilidades distintas com as práticas. Porém, esse é um espaço de alternância onde a

dinâmica da profissão impõe e insinua uma relação própria para cada praticante sobre a proposta e acontecimento do ECS.

Como estagiário? Eu vou falar como estagiário é se entregar, dar o máximo que a gente pode fazer, a gente vai acertar, vai errar, acho que os professores que estão lá também vão acertar e errar e que bom que a gente tem eles para estarem corrigindo a gente [...] não significa que um é certo e outro errado, eu acho que a gente vai se formando de acordo com esse professor, então quando eu sair o meu papel na escola vai ser pegar os pontos positivos de todos os professores que a gente teve perto pra ter o melhor papel da escola. Como professor mesmo, eu acho que é uma responsabilidade maior do que o estagiário que está ali (Estagiário 8).

Como estagiário ou como futuro professor? Olha o meu papel na escola como estagiário, eu sinto que realmente atirar aproveita ali das oportunidades, tirar proveito dá aulas, vivenciar o chão de sala, vivenciar como é que é a dinâmica de escola. Agora trazendo como professor, eu acho que eu tenho que, eu estou lá como papel de tornar ali, trazer vivências para essas crianças que ele possa, é, desenvolver elas de alguma forma [...] trazer uma vivência rica para ele, trazer que um de forma que ele possa levar para fora da sala de aula, que ele tenha o interesse de ir atrás, que se ele quiser ir atrás, ele saiba com quem conversar comigo, com a professora (Estagiário 21, grifo próprio).

É chegar e dar o máximo de mim para principalmente a minha turma, tentar impactar essas crianças mesmo **como se fosse um professor definitivo** ali, tentar gerar algo que elas possam levar em adiante, sendo de disciplina, questão motora, vivencias, fruição, todos esses aspectos (Estagiário 16, grifo próprio).

Eu sou estudante estagiário é...eu estou lá para aprender...eu sou estudante estagiário e professor em formação [...] eu sou estudante porque querendo ou não eu ainda eu estou em formação, estou na disciplina, que ao mesmo tempo por conta da disciplina sou professor porque é... durante a intervenção é esse o papel que eu tenho, um professor mesmo em formação (Estagiário 27).

Esse aspecto denota que as relações que estão sendo travadas por esse ‘entre-lugar’ se dinamizam sobre elementos da futura profissão enquanto empatia, escuta, gestão, observação, escolha profissional. Assim, nesse espaço, onde as relações são travadas em entrecruzamentos, os estagiários transitam, ora como estudantes quando se tem situações problema, conversas com os professores que os acompanham, dúvidas, ora como professores a frente da disciplina/sala de aula, planejamento, intervenções com a turma/grupo. É um ir e vir que lhes colocam certas práticas de estudantes e outras de professores.

Dessa maneira, o comportamento no ambiente de ensino desempenha um fator importante que permite ao praticante ir fazendo essas distinções dentro do espaço, numa relação de poder, de ir interpretando e pegando “emprestado” um conjunto de circunstâncias (Certeau, 1998, p. 191), que de certa forma, se coaduna com o ato de ser docente, pois pressupõe uma articulação de diferentes conhecimentos e saberes que iriam interagir e proporcionar significações a partir dos pontos de referência relativos a situações concretas de prática (Tardif, 2012).

É um cotidiano que se inventa, de momento em momento, a partir das ações e interpretações que os praticantes fazem das práticas do espaço e que, nesse caso, o ‘título’ de professor é alvo de conquista e disputa (Saviani, 2009; Ananias; Souza Neto, 2020).

Uma vez que as interpretações dos estagiários transitam de estudante para professor, se tem a expectativa que o exercício desse contribua com a educação, com o desenvolvimento do componente curricular da Educação Física e com os alunos, público de suas intervenções.

Eu acho que eu tenho meu papel profissional na escola, **de ser um professor de educação física de tematizar a cultura corporal de movimento, de ser ético e compromissado com minha área** com meus alunos, com a universidade no qual eu estou me formando, mas eu também acho que tem um papel humano né, de um papel humano dentro da escola que vai além de ser professor de educação física (Estagiário 17, grifo próprio).

Eu acho que **é proporcionar o melhor que eu tenho a oferecer aos meus alunos**, assim, sendo bem direta, o melhor que eu propor, o melhor que eu posso de experiência, explorar as temáticas, de conhecimento, o melhor que eu posso dar para os meus alunos” (Estagiária 23, grifo próprio).

Eu quero ser um exemplo para os alunos, obviamente **eu estou ali para que eles aprendam comigo**, com o que eu tenho a oferecer para eles (Estagiário 28, grifo próprio).

O que parece estar em jogo são os significados que os estagiários traçam enquanto as ações que deverão ser desenvolvidas e isso dá e retira a noção de pertencimento à profissão ou mesmo entendem que começam como estagiário e terminam como professor. Conforme o estagiário vai se deparando com a prática profissional ele vai modificando o estatuto do seu discurso (Certeau, 1998).

Meu papel era de um estagiário. **No início a gente é o estagiário, mas aí no final a gente vira um professor**, aí já estava se comportando como um professor, então o meu papel ali era no papel como estagiário, mas na prática era eu chegar na aula ali e já me ver como um professor de educação física dando aula, ensinando os alunos e tudo mais. O meu papel como professor era dar aula para os alunos, bolar um plano de aula, ensinar a eles coisas novas [...] então o meu papel ali era trazer um pouco das práticas corporais de aventuras, vivencias e tudo mais para eles aprenderem (Estagiário 2, grifo próprio).

O vai e vem que impõem configurações distintas aos praticantes se colocando no jogo das ações de uma forma diferenciada na tentativa de apropriação/reapropriação cujas identificações das peças e de seus jogos permite ao estagiário transitar, deslocando fronteiras na relação com a profissão.

No entanto, também existe um segundo destaque que se dá na ideia de ter um papel de levar para escola a inovação, o diferente ou mesmo mostrar tudo aquilo que já aprendeu e, novamente, adentra-se no quesito da contribuição ou do auxílio.

Como estagiária acredito que é mais ou menos isso que eu falei antes **de trazer desafios novos, elementos novos** [...] então além de a gente trazer algo novo, trazer atividades, cumprir o estágio, de enfim, a gente também traz elementos por fora da

educação física que são as relações interpessoais deles que estava muito ruim mesmo e aí aos poucos a gente foi trazendo várias coisas e no final a gente conectou a educação física com os ambientes fora escola [...] eu acredito que o estagiário vai para além de cumprir o estágio, traz algo para vida deles e eu acredito que isso seja muito importante para além das atividades e tudo mais (Entrevista estagiária 9, grifo próprio)

Tá basicamente de estagiária é **mostrar todo o conhecimento que eu adquiri desde lá da primeira fase colocando em prática nas aulas** que a gente teve, tantas aulas de esporte, tantas aulas de didáticas, tanto as aulas de estágio é a questão de fazer o plano de aula e pôr em prática, como eu falei de ser reconhecida como professora, acho que essa é a parte mais legal de eles (alunos) olharem para gente e dizer: ‘profe’! Profe? Cara eu não estou nem formada ainda sabe e já tendo ali a experiência de ser reconhecida como professora, de levar os conteúdos para eles, de dar uma boa aula, de pensar nas crianças especificamente, na turma com um olhar diferente do que a gente tinha no primeiro estágio (Estagiária 11, grifo próprio).

Eu acho que o papel nosso, como estagiário **ali é trazer coisas novas para movimentar a escola** eu diria assim, porque eu acho que é a **forma que a gente tem de contribuir**, claro, com as crianças enfim, como se fosse uma contrapartida (Estagiária 18, grifo próprio).

Esse aspecto apresenta um cenário sobre como os estagiários interpretam o seu papel, mas, em alguma medida, também sinaliza como interpretam a necessidade da escola ‘receber o novo’, como se aquilo que ali acontece fosse desatualizado. E, existe um reforço para esses dizeres, principalmente por parte dos supervisores.

Eles trazem de bom para minha aula, **porque eles inovam, trazem outras perspectivas**, outro jeito de trabalhar, eles motivam [...] **mexe com o funcionamento da escola** e aí mexer com o funcionamento é sempre bom por que você precisa se reorganizar (Supervisor 3, grifo próprio).

Eles também têm experiências em algumas atividades que muitas vezes nós professores já formados não temos, é uma troca de experiências na verdade, [...] eu também acho importante para os alunos da escola porque eles vivenciam outras atividades, outras propostas (Supervisora 5, grifo próprio).

Existe uma fortificação da enunciação sobre um ato, que pode não ser uma representação real das ações, mas que se alastra ganhando força, extraindo das palavras elementos que caracterizam intenções que vão de acordo com o significado e desejo dos que os captam (Certeau, 1994).

Ao mesmo tempo que se mesclam as intenções do e sobre o ECS, pois para além de aprender a profissão, se tem a expectativa do novo, que é reforçada por alguém que já é professor, mas reconhece no ECS a oportunidade de saber de algo novo (ou de aprender e isso será discutido mais a frente).

Assim, compreendendo que o lugar que o praticante ocupa traz uma dinâmica singular com as relações que são travadas no espaço, e que sua compreensão do cotidiano do ECS, faz com que os estagiários possam ir apreendendo as artes do fazer, transitando num espaço marcado pelas possibilidades de se compreender as múltiplas identidades que existem na

profissão (Nóvoa, 2017), compondo suas próprias definições de lugar. Os estagiários são desafiados a não apenas observar passivamente o contexto ao seu redor, mas também a engajarse ativamente com ele.

Para isso colocam em jogo “uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (Certeau, 1998, p. 41) a partir das condições que o lugar e espaço impõem (Alves; Oliveira, 1998). Isso propõe que suas práticas devem considerar um conjunto de elementos como, fatores pedagógicos, sociais, pessoais, administrativos e culturais que atravessam o trabalho do professor e que envolve um processo de (re)interpretação constante de funcionamentos do próprio entrelaçamento de suas operações (Altet, 2000).

Dessa forma, os significados atribuídos pelo domínio das situações, possibilita com que o estagiário, tendo a vantagem de captar, registrar, transportar e abordá-los em diferentes espaços (Universidade e Escola), produza os seus próprios discursos sobre as práticas a partir das situações vividas e os diálogos problematizados dentro do processo de formação dos professores.

7.2- Professoras Orientadoras

O papel das professoras orientadores se contrasta com as expectativas que são criadas em torno da sua função, tanto da parte delas próprias, quanto dos demais praticantes. Contudo, pode-se dizer que houve dois destaque sobre isso nos encaminhamentos discursivos: (a) orientação vinculada a organização dos ECS, fato que corrobora com a figura que assume quase que a responsabilidade institucional, como já dito anteriormente e; (b) orientação relacionada ao acompanhamento do ECS tanto na Universidade, quanto na escola.

Sobre o primeiro ponto, ele reforça a ideia de organização burocrática do ECS, mas também a pedagógica, no sentido daquilo que deverá compor o ECS enquanto uma atividade formativa.

Eu me vejo realmente como primeiro ponto, **essa pessoa que vai organizar o estágio** porque tudo passa pela gente desde a parte de contato com as escolas, documentação, organizar o horário (Orientadora 1, grifo próprio).

É quem vai articular dentro das suas possibilidades, esses lugares, né, aproximar esses campos, abrir esses campos [...] (Orientadora 2).

Então, a função de orientar ela vai desde o atendimento às questões burocráticas do estágio, que são muitas em relação à universidade e da instituição educacional (Orientadora 3).

Essa condição de trabalho, exige das professoras uma multiplicidade de ações no estágio que perpassa todo o processo de estágio, desde a busca das escolas, os aceites, as aulas na

Universidade, as observações, planejamentos, reflexões críticas sobre a prática, entre outros, quase que numa sobrecarga de funções.

O orientador, ele acaba acompanhando e orientando o aluno em todas as etapas do estágio. Então, ele acompanha desde a observação até o planejamento a execução, avaliação, então ele presta toda uma orientação [...] ele também possibilita toda essa troca de experiências e principalmente, no que tange a reflexão do aluno durante esse processo de estágio[...]. Então, a gente tem essa possibilidade de construindo essas reflexões para que o aluno perceba as potencialidades da aula, se tem algum ponto que pode ser melhorado, como que esse ponto pode ser melhorado, por que esse ponto pode ser melhorado, então acho que o papel do orientador tem uma responsabilidade muito grande, porque está estreitamente atrelada à essa construção do aluno enquanto um futuro professor (Orientadora 3, grifo próprio).

Logo, o estágio aparece dentro de um jogo no qual se impera um modelo acadêmico, que tende-se a valorizar a dimensão discursiva, os constructos teóricos, os modelos de ensino etc (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021) e que guarda algumas tradições e símbolos, como a locação deste componente curricular ao final do curso, o que traz a perspectiva histórica de que o professor deveria ter o total domínio do conteúdo a ser ensinado não se dando a devida atenção a prática (Souza Neto; Militão, 2022).

Além disso, encontra-se problemas no que diz respeito ao direcionamento das disciplinas do curso, que estabelecem pouca relação com o contexto escolar (Silva Junior; Both; Oliveira, 2018). Esse movimento desencadeia situações da qual as orientadoras não conseguem fugir, como o fato de que o ECS é um espaço de juntar as pontas que ficaram soltas no decorrer do curso.

Eu vejo com muita frequência a alunos que não conseguem transferir aquilo que eles tiveram em semestres anteriores para esse semestre em que o estágio ocorre. Então, eu preciso de fato estar voltando em disciplinas que eles já tiveram para que eles consigam implementar isso na sua intervenção, eles não conseguem fazer essa transferência (Orientadora 2).

Esse aspecto acaba esbarrando na compreensão do ser orientadora, que deve dar conta de uma conduta, cujas direções tomadas e assumidas figuram sobre um compromisso de fazer acontecer, tomando para si a responsabilidade de articular os elementos provenientes das relações institucionais, o trabalho pedagógico da disciplina e a dimensão teórico-prático.

Dessa forma, nota-se que a perspectiva da profissionalização, muitas vezes, fica a cargo de um grupo e/ou indivíduos particulares não avançando sobre um compromisso de todo um corpo docente da universidade (Benites, 2012; Ananias; Souza Neto, 2020) podendo descharacterizar o papel educativo do ECS (Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2023), haja vista o pouco envolvimento e acompanhamento dos processos por parte da Universidade.

Sobre o segundo destaque e a noção do papel da orientação relacionada ao acompanhamento do ECS, tanto na Universidade quanto na escola, os discursos se encaminham

para uma série de tarefas, como a produção de documentos, dar feedback sobre a prática pedagógico, promover a avaliação, mediar a conversa com o professor supervisor, ter uma empatia com a situações que envolvem a dimensão pessoal dos estagiários, além de compreender o próprio papel durante o percurso.

No dia a dia de acompanhamento é aí eu acho que esse meu papel é fundamental principalmente nos feedbacks, né, eu acho que a partir talvez mais rica ali do, do estágio ensina (Orientadora 1).

Eu acho que eu fui entender o meu papel no decorrer da disciplina, mais precisamente no fechamento dela, né, é, no primeiro semestre no qual eu atuei. É uma experiência muito recente, né, mas, ao finalizar o semestre e entender que eu tinha conseguido, dentro daquilo que eles me passaram, é, impactar na formação e na possibilidade que eles tinham de se projetar futuramente fazendo essas transferências daquilo que acontecia na sala de aula, daquilo que acontecia no contexto das escolas. Eu vi que o meu papel ele ia muito além de chegar e transferir um determinado conteúdo e perceber que eles absorviam parcial ou totalmente esse conteúdo. Então, eu vi que essa relação ela era muito importante em outras dimensões. Voltando ali a uma questão de uma dimensão mais humanística mesmo, da formação (Orientadora 2).

Nos cobramos deles as questão da documentação porque eles deram aulas excelentes, mas os planos foram muito simples [...] o que fica como registro não são as aulas mas sim aquilo que você escreve, o papel, então é, você chega numa escola e identifica aquilo que está registrado e fala nossa era um excelente professor e não era porque as aulas não eram boas, mas que o contrário também acontece porque não adianta você dar aulas excelentes se seus registros são fracos porque é o que fica né (Orientadora 4).

Logo, esse lugar ocupado pelas orientadoras é visto como uma grande responsabilidade pelas praticantes, principalmente pelos supervisores, pois além de articular a universidade e a escola pode ser admitida como uma ‘colega’ desde que haja a participação efetiva na escola. Ou seja, se tem uma expectativa da presença e constância.

Então elas são muito importantes nesse espaço porque fazem a ponte entre a academia e o acadêmico para gente e depois vem o retorno, nós para eles e nós para academia. **Elas são as mediadoras que orientam os acadêmicos** nessa busca de tirar do papel, tirar da teoria e vir para prática (Supervisora 1, grifo próprio).

Ela **faz essa articulação de trazê-los para cá**, ela dá uma prévia do que está por vir e o trabalho dela é importante para caramba (Supervisor 2, grifo próprio).

O professor orientador não é um professor da escola, por mais que possa ter experiência, mas ele está na universidade, os funcionamentos são outros, as relações são outras, o ambiente é outro. **Então é uma missão difícil fazer essa ponte**, o professor na universidade normalmente está preocupado com coisas que não preocupam o professor da escola e o professor da escola está preocupado com coisas que não preocupam o professor universitário. Às vezes nem sabe o que é, então é uma missão difícil e isso pode impactar, não só na relação com a escola, mas no próprio desenvolvimento da disciplina do estágio supervisionado: o que fazer os estudantes lerem, o que priorizar nos planejamentos, na construção dos planejamentos, o que cobrar e o que não cobrar, porque você é uma pessoa, esse professor pode ser uma pessoa que só conhece a escola teoricamente, então isso pode ser uma limitação (Supervisor 3, grifo próprio).

A orientadora, ela é companheira, está sempre presente. A gente sempre ali nas conversas, a gente chama de conversas pedagógicas sempre encontrando formas de

melhorar de fazer os apontamentos, ela é bem atenta também de dar minuciosamente para os estagiários os registros e estar presente no estágio, eu acho isso bastante importante (Supervisora 4, grifo próprio).

Todavia, existe a percepção que a especificidade do trabalho das professoras orientadoras recaí numa dimensão mais teórica ou mesmo tempo que formativa para o professor supervisor.

A orientadora, ela traz, faz algumas leituras depois das intervenções que eu não alcanço essa leitura, porque eu já estou na prática a muito tempo e o professor orientador, ela consegue trazer o que foi falado na sala, o que foi feito na teoria para prática e fazer esse link. Então eu acredito que seja muito positivo esse momento porque eu aprendo com ela também, porque são muitas coisas que eu tive lá na academia e como o meu dia a dia [...] já está tão enraizada, tatuado em mim que tu não consegues visualizar, dar os nomes. E aí quando vem a professora orientadora e faz essas falas [...] então eu não preciso dar mais nomes aos bois, mais quando ela vem e: Ah! Esse é o nome disso! Porque eu já tinha esquecido, porque já está em mim, já está incorporado e quando ela traz essa fala com os estagiários eu falo: olha é verdade. [...] e daí eu consigo entender a minha prática por que às vezes a gente está tão no automático e quando chega alguém que dá uma desestruturada, dá uma mexida, é muito positivo porque a gente consegue entender que a gente não está fora do caminho que a gente traçou lá atrás e veio traçando no decorrer da vida docente (Supervisora 1).

Cada vez mais, em que o orientador está presente na escola, vai conhecer a escola, aquele ambiente e consegue fazer essa transposição para formação acadêmica, então assim, se é um profissional que estuda escola para além de ser o professor da disciplina, se é um cara que pesquisa, que lê, que tá...que participa dos eventos, que tem uma relação realmente próxima com a educação física escolar que é o nosso caso, é riquíssimo porque é uma pessoa que estuda coisas que eu não consigo estudar, que eu não tenho tempo de estudar, consegue manter discussões que eu não tenho tempo para manter (Supervisor 3).

A chegada do estágio favorece o uso táticas pelos professores (Certeau, 1998). Assim, o professor supervisor tem a possibilidade de se coloca em outro lugar, que contempla o domínio do trabalho com possibilidades de diálogos/discussões sobre as práticas. Dessa forma, o orientador é esse parceiro que soma ao espaço, por vezes solitário, na interação entre os conhecimentos da experiência dentro da escola com as discussões com a Universidade.

Mas, ao mesmo tempo, causa ruídos e possibilidades de reinterpretação, da presença, da forma de acompanhamento e da identidade da professora orientadora.

Eu acho que é importante, obviamente, o feedback depois, as orientações que ela dá durante e imagino que tenha lá na sala e o que eu vejo aqui né, então é importante para caramba. Eu acho só que, é uma coisa que eu vou falar para ela no próximo semestre, ela poderia observar um pouco mais de longe. Eu acho que a presença muito perto das pessoas, não é nem critica nem nada, só um adendo assim, eu acho que meio que inibe a gente um pouco, se a gente está fazendo uma coisa e tá vendo que a pessoa tá olhando assim né, você se sente avaliado em todos os momentos desde o bom dia ali até...então a professora em cima eu fiquei meio, caramba, que pressão para essa galerinha, mas foi legal (Supervisor 2).

Eu até já me fiz essa pergunta né, as vezes eu fico pensando né: as professoras que dão estágio será que eles já lecionaram? Será que eles já tiveram no lado de ser professor de educação física? Ou simplesmente se formaram e entraram dentro da

grade da Universidade para ministrar essas atividades? Porque eu sempre digo assim a prática ensina muito mais do que somente a teoria (Supervisora 5).

Ao transitar entre os espaços acadêmicos, os praticantes são guiados por um modelo de representações que define suas ações e posicionamento. Para as orientadoras, esse modelo reflete o poder da Universidade, caracterizado por operatividade, racionalização e organização funcionalista. Essa lógica se estende à forma como os espaços acadêmicos são acessados, seguindo uma abordagem de racionalidade científica centrada na produção teórica.

Já os supervisores (as) compreendem que as relações que o orientador faz sobre as práticas são diferentes das suas, o que promove uma nova configuração sobre o seu lugar nesse espaço. Dessa forma, o desenvolvimento do estágio pode sofrer certas dificuldades quando o orientador não entende que essa mudança de espaço implica na maneira como as relações são travadas no cotidiano. Esse fato, pode gerar impressões sobre o real potencial do estágio e de seus praticantes no ECS.

Por outro lado, o ECS é um espaço para que se possa desconstruir essas tradições, que de um lado se tem a disparidade entre as estratégias e as táticas, do outro o estatuto do indivíduo que cada vez mais envolvido com as práticas em conjunto com as compreensões teóricas, relaciona as operações locais/ações individuais, com a possibilidade de coletivamente se reapropriar, reconhecendo as práticas cotidianas enquanto um espaço de criação de conhecimentos.

7.3- Professores Supervisores

Os professores supervisores, assim como as professoras orientadoras, possuem multifunções relacionadas a sua atuação e a proposta de estágio. Para começar, cabe dizer que o supervisor é ao mesmo tempo professor dos alunos da escola e responsável pelos estudantes universitários, dois públicos com interesses distintos e que demandam ações diferenciadas.

Assim, o papel do professor supervisor se dá na ênfase de dois apontamentos: (a) formação dos alunos e com isso se tornar uma referência para os estagiários e (b) acolher e conduzir os estagiários.

Sobre o primeiro ponto, o papel do supervisor se encontra mais alinhado ao aprendizado do aluno a partir do confronto entre a realidade do aluno e os diferentes significados que a área de conhecimento na medida em que proporcionam experiências que ampliam o repertório corporal/cultural da criança, a formação humana e o olhar crítico.

É proporcionar experiências, na educação infantil a gente tem isso né, é ampliar repertórios, então é proporcionar esse ampliar repertorio corporal (Supervisora 1).

É de levar para as crianças o máximo de possibilidades que eu consiga pra que eles tenham o máximo de experiências, para que eles tenham momentos de diversão, prazer e consequentemente de aprendizado, para que seja lúdico, para que eles brinquem bastante, para que eles se divirtam mesmo, e tenham boas experiências nessa fase da vida que é tão legal e marcante, é, eu trabalho um pouquinho da perspectiva de deixar o eu com eles para que eles lembrem de mim no futuro (Supervisor 2).

[...] eu tendo a ser um professor bem participativo na vida da escola para além da minha aula [...] a gente precisa ter um papel de observação, de prestar muita atenção com o que está acontecendo com aquela comunidade, o estudante, com aquelas famílias (Supervisor 3).

Contribuir para formação desses seres humanos que estão aqui dentro do meu componente curricular que é a Educação Física conversando com os outros componentes, acho que a gente trabalha para formação de seres humanos melhores (Supervisora 4).

Eu acho que meu papel vai além da educação física muito longe [...] a gente quer é que a escola cresça, não, em apresentação física, mas um salto qualitativo na questão de que a gente vai saber que tem alunos aqui que irão se formar, vê alunos que vão entrar na universidade e eu acho que isso que é importante (Supervisora 5).

A minha função enquanto educador foi sempre os meus alunos tomarem consciência de si e do meio em que estão inseridos e conseguir fazer uma leitura desse mundo, uma leitura crítica (Supervisor 6).

Todavia, quando há a chegada do ECS se tem uma ampliação do seu papel, que agora busca acolher e conduzir os estagiários e, se confronta com a representação que o professor de educação física pode ter.

É orientar esses acadêmicos que acredito que vem com uma ilusão de que, não digo que seja uma ilusão, mas enfim, para desmistificar a parte que fala do professor de educação física nesses espaços como só o que joga bola, o que vai para recreação, então quando eles vem para cá eu acolho e, eu mostro que o professor de educação física nesses espaços ele desemparedam as crianças que muitas vezes ficam emparedadas pelo professores de sala, então nós deixamos esses corpos livres, então eu mostro para eles que a gente é necessário nesses espaços para a gente deixar esses corpos livres brincantes, enfim (Supervisora 1).

Eu acho que passa por essa possibilidade de auxiliar na formação deles, eu acho que isso é uma coisa que me motiva de alguma maneira né, por saber que eles vão passar por ali e que a gente vai poder conversar, sugerir coisas (Supervisor 3).

Poder ajudar na formação deles tendo em vista também que o CEFID fica do lado da escola né e isso facilita bastante a vida acadêmica deles e ensiná-los é, reformulando as aulas, os planejamentos e aparando as arrestas junto com as professoras deles do CEFID (Supervisora 5).

De toda forma, o papel dos supervisores se relaciona com alguém que realiza a mediação as relações práticas, contribuindo para com os estagiários por meio da sua experiência e do seu fazer. Sendo essa a sua ponte e sua articulação entre os alunos e os estagiários.

Eu percebi que teve momentos em que opa, eu dizia: eu não entendi, porque eu sabia que o aluno não tinha entendido, me explica novamente que eu não entendi, vamos por etapas. Mas é isso a gente tem uma prática em sala de aula, a gente sabe como o aluno reage é... qual é a forma de falar, como você fala com eles para que eles entendam. São vários sujeitos de diferentes personalidades, então nem todos aceitam,

nem todos entendem, nem todos percebem da mesma forma e nós estamos ali porque já conhecemos esses alunos, **então fazemos uma ponte entre o aluno e esse professor (estagiário)**, tirar dúvidas que eles tenham, enfim (Supervisor 6, grifo próprio).

Através dessa troca que acontece entre supervisor e estagiários, sobre os elementos práticos é que ambos podem compreender de maneiras diferentes a dinâmica da sala de aula. É pela prática da gestão da turma e a forma de lidar com os diferentes equilíbrios dentro da sala de aula que os supervisores se colocam como alguém que assegura a ação dos estagiários.

Ela (estagiária) estava sempre em uma correria assim e ela tinha, eu acho que isso foi determinante na prática dela, uma certa insegurança dela mesma... natural. Acho que faz parte da personalidade dela. Mas foi muito legal perceber que essa insegurança inicial, que era muito visível, ela estava bem tensa, depois eu fui brincando com ela: poh! relaxa, chega no aluno dessa forma, não chega assim. E no final ela estava supertranquila, as duas últimas aulas dela foram supertranquilas, **eu acho que ela entendeu a coisa** (Supervisor 6).

Trata-se de entender que a profissão exige uma boa comunicação, que afeta muitas das funções do professor (Hovington, 2021). Isso perpassa conquistas que são compartilhadas entre os praticantes, no entendimento que dentro desse jogo cada lance traz consigo a incerteza do desfecho (Gauthier; Martineau, 1999). Essa disposição traz consigo certos rituais da profissão como, rotinas seguidas, organização da aula, transição das atividades, modos de falar, modos de se portar etc, que permitem ao praticante adaptar as situações.

Por outro lado, os professores supervisores percebem que existem dificuldades para que esses exerçam um papel mais profundo sobre as práticas dos estagiários. Para os supervisores o tempo entre uma aula e outra interferem nos momentos de diálogos com os estagiários, que fica muito restrito a uma rotina do professor.

O estágio é um laboratório, eu falo da necessidade de ter mais tempo né, porque vai demandar um amadurecimento que meia dúzia de aula não é suficiente, **você precisa de tempo mesmo, de estar elaborando diversas situações para conseguir ir construindo a formação docente** (Supervisor 3, grifo próprio).

A gente **não tem um tempo para discutir o planejamento**, não existe uma discussão teórica enfim, então é dentro da sala de aula, dentro dessa prática é isso é mediar, é olhar o planejamento e ver se está se encaminhando, se eles estão se sentindo seguros (Supervisor 6, grifo próprio).

Esse aspecto traz à tona uma necessidade de reorganização nas rotinas dos professores para que haja um tempo propício para se tratar das questões do entrelaçamento da prática pedagógica e didática. Todavia, para que isso aconteça todos os envolvidos devem se reapropriar do que se considera “uma maneira de fazer” (Certeau, 1994, p. 130) na necessidade de se analisar os modelos em função de uma profissionalidade do supervisor (Benites, 2012; Arruda, 2014).

Todavia, existe um conjunto de expectativas que giram em torno desses praticantes e o papel que deles se espera, por exemplo: que aproximem/ensinem os saberes adquiridos em sua prática profissional, que sejam modelos de comportamento profissional, promovam um espaço colaborativo, auxiliem no desenvolvimento das aprendizagens necessárias para a prática docente, deem sugestões de melhoria das atividades e integrem os estagiários na realidade escolar.

Cara, eu esperava bastante **feedback** assim mesmo, **bastante sugestão**, até durante as aulas, nunca me importei com isso, sempre achei muito positivo, o supervisor 2, é, sempre que ele via alguma coisa que podia **melhorar ele falava, às vezes uma própria variação de uma atividade** que poderia ser que eles estivessem cansando, ele dava uma sugestão boa e a gente acatava e no final dava super certo (Estagiário 1, grifo próprio).

Minha expectativa que era que me orientassem de certa forma, me retornar em **feedbacks assim, tipo, há o que que você pode melhorar? [...] me explicar como eu poderia fazer alguma coisa diferente**, o que, de certa forma, não seria positivo, o que eu poderia mudar até na minha própria forma de ministrar uma aula (Estagiária 7, grifo próprio).

E o da professora supervisora seria muito...como ela tá ali na escola, tá ali com a turma em contato direto seria mais na questão de **orientar sobre a turma, de orientar sobre a escola, de dar os caminhos de, há eu preciso mostrar um vídeo, como eu faço isso**, a questão desses caminhos de como atuar na escola, como lidar com a turma, se tem algum aluno com uma questão específica que a gente precisa cuidar (Estagiária 13, grifo próprio).

Minha expectativa era de que de fato ela pudesse **me colocar no chão da escola** mesmo, **então tem algumas coisas que a gente só entende quando a gente vai para prática**, a questão de te que pensar em estratégias por exemplo pra organizar a turma quando você está em um ginásio amplo que não tem uma acústica boa, então como você pode readaptar isso se você não previu isso no seu planejamento, então minha expectativa é que a professora que está lá no campo, porque trabalha ali com essa faixa etária, ela possa me passar essa orientação (Estagiário 17, grifo próprio).

Da supervisora, a supervisora 5 né, **ela sempre nos atendeu bem** assim, ela passou até o WhatsApp e falou: a se tiverem dúvidas, se quiserem conversar um pouco antes sobre a turma, sobre o que pode ter de material a gente pode trocar ideia, mensagem ali ou até chegar antes no colégio e conversar ali, **ela sempre estava bem aberta** (Estagiário 30, grifo próprio).

No entanto, nota-se semelhanças desse profissional a de um artesão que aprendeu o seu trabalho através de um fazer e ensina pela mesma dinâmica (Benites, 2012). E que, em um primeiro momento, pode se sentir envolta de um cenário que lhe é estranho, pois o lugar em que ocupa nesse espaço ainda está em um campo de abstração, sobre o que são suas tarefas enquanto formador de futuros professores.

Há do supervisor, eu o achei bem legal, supersimpático, entendia a gente, não era tão, ficava cobrando, ficava revisando que nem a do estágio I, mas eu gostei disso, **achei que ele deixou mais à vontade** (Estagiária 10, grifo próprio).

Com a professora supervisora foi muito bom, **nas primeiras aulas eu tive mais o apoio dela para conhecimento da turma e depois a coisa foi, ela foi se soltando**

um pouco né até o final vamos dizer assim ô, agora é com você então eu acho que ela fez o papel dela, foi tudo ok (Estagiária 31, grifo próprio).

A fim de oferecer experiências mais confortáveis e estimulantes para os estagiários os supervisores também são convidados a olharem para os processos de adaptação de sua intervenção conforme percebe a evolução ou regressão do estagiário, bem como sua resposta aos estímulos do contexto escolar (Borges, 2013).

Dessa forma, nota-se que o supervisor vai compreendendo o seu papel à medida que o ECS avança, constituindo um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estagiários (Corrêa Junior, 2014) e que gradualmente vão se desprendendo do lugar de professor dando mais autonomia ao estagiário (Benites, 2012). Esse é um processo auto formativo que pode encontrar percalços pelas particularidades das posturas assumidas por cada professor.

Eu esperava mais feedbacks no final das aulas assim, ela dizia: há muito bom, mas nunca se aprofundou, é, até teve uma aula em que a supervisora não pode estar presente e foi uma outra professora que veio assumir a aula dela, outra supervisora que atuava na mesma escola, mas com outros colegas nossos, ela naquela aula, é, não sei se ela era assim com os estagiários com as turmas dela, mas ela trouxe bastante feedback naquela aula em específico, o que a gente podia melhorar, o que a gente podia estar adaptando ali para segurança (Estagiária 24).

Mesmo com essas condições, cria-se a expectativa de que o professor supervisor seja aquele que mostra o funcionamento da instituição, que traz sugestões, que auxilia, motiva, cobra, participa, dá segurança na aproximação do contexto, oferece feedbacks, compartilha experiências, entre outros.

Então eu vejo isso assim que ele é esse pilar, é um desses pilares e, ele é fundamental porque ele que vai estar, ele é que está no dia a dia, ele que sabe a realidade da escola, o que está acontecendo hoje no chão da escola e ele consegue trazer isso para o aluno, né, ele consegue trazer isso de uma forma mais realista e mais fidedigna para esse aluno que está nesse processo de formação [...] então a gente ter um professor supervisor que seja ativo realmente no estágio é algo fundamental assim, então eu vejo ele como o principal eixo ali que vai trazer essa realidade que vai aproximar o aluno da realidade da profissão docente (Orientadora 1).

É um papel de extrema importância e que nesse semestre, especificamente tendo a oportunidade de dois campos de estágios distintos, eu consegui perceber muito bem assim o quanto importante foi para os alunos ter um professor supervisor presente, não no sentido da presença, né, mas presente no sentido de supervisão, de acompanhamento, de feedback de participação às vezes (Orientadora 2).

É imprescindível porquê e mais importante do que, entendo do que do professor orientador porque eles têm o outro papel de colocar, de cobrar na prática, eles estão lá todos os dias que a gente não tá [...] eles que vão cobrar que os estagiários se adequem ao seu planejamento, entendam o funcionamento ali naquela instituição que é muito diferente de instituição para instituição [...] então o papel é esse de cobrar, corrigir, auxiliar, melhorar a experiência deles (estagiários), mas que nem sempre acontece dessa forma e a gente também busca por essas parcerias que a gente identifica que tenha essa cobrança (Orientadora 4).

Inclusive, isso denota certas frustrações sobre as expectativas, como no caso abaixo:

O papel do supervisor, eu acho que ele é mais complexo do que o papel do orientador, não o papel em si, ali na teoria sobre o que seria o papel do supervisor, mas na prática mesmo. Então na teoria, o papel do supervisor ele seria crucial no processo de formação do aluno. Então, ele tem um papel fundamental na parte prática do trabalho do aluno, então, ele que sabe como a escola funciona, que conhece os alunos e que teria que conduzir o estagiário para desempenhar um trabalho realmente efetivo, então ele trabalharia no papel de supervisão prática do trabalho desse aluno. Só que o que acontece é que às vezes isso não funciona muito na prática [...] às vezes ele se compromete a fazer todo esse trabalho de supervisão, de acolhimento do aluno, de intervenção quando necessário, de dar esse suporte para o aluno, mas aí chega na hora prática, não são todos né, que estão disponíveis para fazer esses feedbacks, para dar essas orientações, para fazer as intervenções quando são necessárias, então, às vezes, isso acaba atrapalhando um pouco o andamento do estágio (Orientadora 3).

No Brasil há um movimento de pesquisas em prol da compreensão do papel atribuído aos supervisores na busca compreender a escolha deste praticante por ser supervisor, como esse professor percebe seu papel, como os estagiários percebem a figura desse professor (Benites, 2012), como se constitui a identidade e o espaço desse supervisor e os saberes mobilizados durante o estágio (Corrêa Junior, 2014; Arruda, 2014) e os dispositivos que auxiliam nesse processo de formação (Cyrino, 2016). Estes estudos contribuem com elementos significativos a uma ideia de pedagogia do ECS ao propor estratégias sistematizadas de atuação e aproximação entre Universidade e a Escola (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

É consenso nos trabalhos citados a necessária mudança de perspectiva e interpretação por parte do professor da escola sobre o seu papel enquanto formador de futuros professores. Todavia, esse movimento possui alguns desafios pautados sobre uma representação de que a formação de professores é exclusivamente incumbência das Instituições de Ensino Superior (Arruda, 2014) e no simples fato de ver a supervisão como tarefa (Benites, 2012).

No entanto, existem alguns lugares, no Brasil, que é o caso da Unesp, Ufscar, UNICAMP, USP (Souza Neto; Rufino, 2022) o qual se desenvolve uma organização administrativa e pedagógica que busca dar base para esses professores receberem os estagiários através de cursos de formação.

Dentro desse cenário, espera-se que o professor adquira competências específicas para supervisionar os estudantes no desenvolvimento da prática docente (Benites, 2012; Borges, 2013; Corrêa Junior, 2014; Arruda, 2014; Cyrino, 2016; Sarti; Araujo, 2016; Silva Junior; Oliveira, 2018).

Essa experiência profissional se alinharia às capacidades de observação, retroação, análise reflexiva e colaboração (Borges, 2013), trazendo uma lógica da “inversão de perspectiva” (CERTEAU, 1994, p.124-125), assumindo em primeiro os delineamentos dos processos de formação tomando para si esse ‘lugar’ de formação sobre suas próprias práticas.

7.4- Gestores

Ao tratar desses praticantes e sua relação no ECS, cabe mencionar que as pesquisas no Brasil ao tentar compreender as relações da Universidade e Escola (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021; Benites, 2021) e os agentes envolvidos (Benites, 2012; Corrêa Junior, 2014; Arruda, 2014; Cyrino, 2016; Sarti; Araujo, 2016; Isse; Molina Neto, 2016; Silva Junior; Oliveira, 2018; Silva Junior; Both; Oliveira, 2018; Cyrino; Souza Neto; Sarti, 2020; Silva Junior; Bisconsini; Flores; Anversa; Sampaio; Oliveira, 2021; Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021), ainda não exploraram propriamente o papel ou mesmo suas relações, apresentando pequenos indícios, como por exemplo que o papel do diretor parece alinhado como aquele(a) que estabelece e dá o aval para o estágio acontecer, demonstra interesse em receber os estágios (Benites, 2021).

Nesse estudo, compreendeu-se como membros da gestão escolar os cargos de direção e coordenação, uma vez que os próprios núcleos indicaram seus representantes. Para esse momento não se fez distinção das diferenças dos cargos no interior da escola e dos seus funcionamentos, mas se entendeu que seria o praticante que responderia pelo ECS.

Assim, quando olhamos para o lugar dos gestores das Escolas junto ao ECS, percebemos que se tem um processo de delegar, ou seja, o gestor aceita o estágio e faz a tratativas a respeito da dimensão burocrática e da oficialização, bem como reuniões e depois se tem uma transferência das responsabilidades para o supervisor, em termos de acompanhamento mais contante.

Eu sempre peço que a supervisão fique de olho no que está acontecendo, mas eu como sou muito curioso eu acabo andando e eu me sento de longe e, eu pergunto para os estudantes como foi, falo com os professores que estão envolvidos, mas só para saber se tá tudo andando bem (Diretor 2).

A gente é mega democrática aqui quem orienta de forma direta é o professor, é o professor que é responsável (Diretora 4).

Ao fazer essa transferência de acompanhamento, o papel da escola e consequentemente de seu responsável aparece como alguém que fornece o espaço.

Bom, eu não sei especificamente como te responder ela, se o que a **gente oferta é o que a gente vive, que a gente tem**. É, por vezes, o estágio participa das reuniões pedagógicas. A gente se coloca à disposição no quando a gente tem uma formação descentralizada, a gente faz os diálogos à essa conversa, é informal entre a professora, informal porque tipo, a gente não prepara um tempo, um espaço, para que eles possam conversar (Coordenadora 1, grifo próprio).

De maneira ativa, **a gente fornece todos os estudantes e a infraestrutura** e o que precisar a gente tá aqui, que é para gente ajudar tentando interferir o mínimo possível nesse processo, não criando vícios nos futuros professores, assim, cada um tem a sua maneira de trabalhar, que para mim ela funciona desse jeito, mas para você talvez não funcione (Diretor 2, grifo próprio).

Os estagiários percebem a direção da escola como aberta ao diálogo, mas as relações parecem limitadas a encontros pontuais, sentindo falta de conhecer os pormenores de como funciona a estrutura e cultura da escola.

[...]ja escola tem que contribuir para formação de professores, não só o professor é... supervisor lá do campo né, dá educação física, mas toda unidade escolar, **eu acho que quando uma escola recebe o estágio, tem que a diretora, enfim, todo mundo tem que estar sabendo do que está acontecendo** porque todos eles têm um papel fundamental na nossa formação (Estagiário 17, grifo próprio).

[...] só que eu vejo que talvez **a direção deveria se envolver um pouquinho mais** porque além de, a gente entra no estágio e a gente lida com uma turma, só que essa turma está inserida em uma escola que **tem toda uma cultura, toda uma questão, toda uma organização** [...] porque as vezes tem momentos que a gente fala: tá, é, **o que eu faço, eu mando um bilhete para casa, eu peço um relatório para o aluno que não quer participar, eu sei lá, se for uma situação mais seria na aula, eu mando para direção, o que acontece, acho que isso ainda falta do suporte da escola porque cada escola tem uma maneira de lidar com essas situações** (Estagiária 23, grifo próprio).

O papel da escola...acredito que seja fornecer os materiais necessários para nossas intervenções, é, apoio assim como a universidade através dos professores supervisores e isso até mesmo pela direção, **apesar de a gente não ter muita aproximação com a gestão escolar** ali em si, acho que é isso, auxílios diversos (Estagiária 24, grifo próprio).

Assim a gestão parece como um solucionador de conflitos complexos para o estagiário, haja vista que as intervenções dos estagiários estão muitas vezes relacionadas à gestão da sala de aula, o que gira em torno do papel do supervisor (Gervais; Desrosiers, 2005).

Dito isso, além de um papel formal de recepção na escola, os praticantes junto aos cargos gestão são vistos como aqueles que podem promover mudanças sobre a participação e entendimento da escola enquanto espaço de formação ou mesmo serem consultores ou responsáveis por uma pré-seleção dos estagiários.

[...] essa diretora nova, como ela abriu esse espaço de troca, né, talvez seja uma possibilidade de a gente aprofundar aí essas relações, de talvez participar mais ativamente ali desse processo de escola, talvez sugerir uma questão de formação, não sei, mas eu percebi que ela também está aberta a essa conversa (Orientadora 1).

[...] quando eu vejo aqui em um grupo que a relação está frágil, eu não direciono o estágio porque aí a gente precisa resolver isso internamente antes, vamos resolver isso aqui e quando esse grupo estiver disponível para um estágio, a gente abre as portas (Coordenadora 1).

É meu segundo ano com estagiário e eu nunca tinha pensado em fazer isso (falar sobre o estágio com os professores], de repente é uma ideia de um próximo conselho de classe, uma próxima reunião conversar sobre isso, como é que está sendo? O que tem que melhorar, o que não tem? Essa para mim, ainda não é motivo de debate, mas já me chamou a atenção para a gente colocar em uma próxima reunião (Diretora 4).

Assim, ao entender que com a chegada do ECS na escola existe a mobilização de um conjunto de expectativas em todos os praticantes do espaço, os gestores passam a jogar pelas táticas, desencadeando mudanças sutis sobre as maneiras de formular os horários/calendário, a

reorganização na forma de pensar o acompanhamento dos estagiários, o número de estagiários que poderiam ser recebidos por cada supervisor.

No entanto, isso perpassa o trabalho dos professores (orientadores e supervisores) e as condições para se realizar esse trabalho, pois exige-se mudanças significativas que são realmente da alcada do gestor e não dos professores, como, por exemplo, haver medidas institucionais que visem proporcionar meios e profissionais adequados para efetivação de um acompanhamento de qualidade dos estagiários (Agostini, 2008).

Para Certeau (1998), é nesse momento que o jogo fica condicionado a dinâmicas de poder, recursos, econômicos e políticos, pois independente da forma com que o praticante o utiliza no final deve compor um resultado estipulado (seja o fim ou a continuidade dos ECS, por exemplo).

7.5- Alguns apontamentos sobre os papéis dos praticantes

A noção dos papéis parece estar atrelado ao espaço compreendido como aquilo que atravessa os praticantes e as práticas cotidianas, assim como ao lugar que é uma área definida, não apenas físico, concreto (Certeau, 1998).

Cada um dos praticantes se reporta ao seu lugar dentro do espaço, como algo circunscrito por uma relação com o trabalho, experiências e expectativas. Assim, os estagiários aparecem como tendo o seu lugar pautado sobre um espaço de aprendizado, vinculado ao semblante de estudante conferido pela Universidade e as atividades que desempenham dentro do espaço da Escola, cujo custo sobre o empréstimo do lugar parece ser trazer a inovação.

Esse deslocamento promove idas e vindas, dentro do ‘entre-lugar’. Além disso, percebemos que o entendimento do papel do estagiário sofre influência e está ligado ao conjunto de experiências que lhe foi proporcionada. Posto isso, os estagiários que já tinham experiências práticas em outros contextos educacionais ou estavam na última disciplina de estágio traziam um entendimento sobre o lugar ocupado mais voltado a perspectiva profissional.

Por sua vez, o lugar do orientador aparece atrelado sobre dois pontos: como o organizador do espaço do ECS e como desencadeador da relação teoria e prática. Assim, na sua interação como um mediador, esse praticante busca, sem saber, adentrar no ‘entre-lugar’ e criar o espaço comum, mesmo que sejam, por exemplo, professora em caráter temporário da Universidade sem alguns elementos que lhes dê maior possibilidade de jogada.

Para os supervisores(as), o seu lugar é tratado mais sobre os aspectos da realidade prática da profissão, ou seja, é aquele cuja experiência e vivência no cotidiano da Escola tem mais capacidade de promover maneiras de se compreender o fenômeno educação naquele contexto.

Nesse sentido, o supervisor também joga, mas seu jogo está aparece limitado pelo tempo, que não pertence exclusivamente ao estágio, encontra-se sobre um domínio organizacional que antecede sua prática.

No que diz respeito a gestão notou-se que está se caracteriza pela autorização ou não do estágio e que após o seu aceite e reuniões que apresentem quem são os praticantes, conjunta com uma organização compatível com a Escola, a gestão deixa a encargo dos supervisores o restante das “negociações” e tarefas. Esse aspecto pode estar atrelado a falta de identificação desse lugar da gestão nos documentos orientadores do ECS e a indefinição do que cabe a Escola no ECS (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021; Rodrigues; Flores; Queiroz; Souza, 2021). Esse aspecto pode deixar margem sobre um discurso da escola como mera receptora, diminuindo seu papel enquanto parte da formação de professores.

Em suma os praticantes colocam em evidência diferentes concepções de lugar, que em vista da coexistência de nuances/características que marcam esse espaço jogam com as possibilidades ofertadas, que delimita um domínio pelo qual é confirmado pelo papel que empregam. E mesmo que se traga possibilidades sobre as operações que figuram no campo estratégico ou táticos, as relações sobre suas delimitações ficam pautadas sobre seu lugar e papel de origem.

8- A APRENDIZAGEM NO ECS A PARTIR DOS DIZERES DOS PRATICANTES

A noção de aprendizagem é algo inerente aos dizeres dos praticantes sobre a condição/situação dos ECS. No entanto, a escrita deste capítulo suscita refletir sobre esses dizeres e não possui como intenção detalhar formas e como se aprende algum conteúdo em específico, mas sim como os discursos e o contexto impulsionam para uma noção de aprendizagem profissional que vai se consolidando no processo de formação inicial.

Nesse sentido, cabe mencionar que a aprendizagem profissional aqui é compreendida como um processo de construção de conhecimento que articula diferentes perspectivas teórico-práticas e que coloca em evidência as ações necessárias para a atuação na docência, ou seja em que se articula uma “*semântica acadêmica* que o aluno/a utiliza para resolver com êxito as demandas da aula, mas em sua estrutura *semântica experiencial*, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados” (Pérez Gómez, 1998, p. 61, grifo autor).

Dentro deste contexto, a escola foi percebida como um espaço de aprendizagem profissional, pois ali é possível se deparar com os aspectos da docência, além de encarar sentimentos como medo, receio, expectativas. Nesse sentido, as observações funcionam como algo potente e que vai inserindo os praticantes no processo de estágio e envolve uma série de etapas, como a descrição, interpretação e compreensão de práticas que possibilitam, por conseguinte, se (re)ajustar a realidade às situações impostas pela complexidade das relações que ali se desenvolvem (Altet, 2000).

[...] eles aprendem no estágio eles aprendem o que é uma escola? O que é uma turma? O tempo da aula? Como administra esse tempo? Como se organizar? Eles aprendem isso no estágio. E com o estágio eles aprendem na prática, na prática mesmo, lidar com esse sujeito dentro de uma prática, dentro de um planejamento, **saber que ele tem que entrar em sala de aula e ele tem que ter um planejamento**, pode não ter estruturado, mas ele tem que ter rascunhado e **saber exatamente o que ele pretende, onde ele quer chegar, entrar na sala de aula com propósitos, com objetivos** (Supervisor 6, grifo próprio).

Para ser bem sincera eu estava com muito medo, porque a gente primeiro teve o contato com a educação infantil que a gente se encantou, se apaixonou, meu deus a escola é 100% um local de acolhimento, enfim, e ai quando a gente foi observar o estágio II, a instituição ali, a gente levou um susto pela quebra né, as crianças, elas eram muito agressivas, aí tinha muitos palavrões e enfim (Estagiária 9).

Trata-se, assim, de um momento que também traz desafios sobre a materialização do campo das ideias, ou seja, ao observar como acontecem as práticas, as aulas, as rotinas, existe a exigência de pensar e propor o planejamento do plano de trabalho e de aula, em consonância com o que se viu e adentra-se, então numa fase da aprendizagem ali disponibilizada.

Uma coisa que eu aprendi bem no estágio e outra coisa primordial é os objetivos, eu tive grandes problemas com os objetivos desde o plano de trabalho até os planos de

aula, então fazer objetivos possíveis, fazer poucos objetivos um ou dois no máximo, é, e fazer avaliações conforme esses objetivos, eu acho que esses foram os principais aprendizados (Estagiária 5).

[...] eu percebo que eles têm pouquíssimo do conhecimento dessa faixa etária. Então, assim, eu fiz algumas aulas especificamente na sala de aula dando teoria sobre o que é adequado para essa faixa etária e mesmo assim, alguns chegaram ao final de semestre sem conseguir fazer [...] muita dificuldade nos documentos, na parte teórica e com dificuldade por mais que alguns fossem bons de prática, né, assim, tinham alguns alunos que realmente tinham uma prática boa, mas geralmente os erros que estavam associados às suas aulas era justamente nessa dificuldade de planejar uma aula adequada para aquela faixa etária (Orientadora 1).

[...] eles aprendem a questão do planejamento mesmo, como o professor faz, enxergar e tentar encontrar modelos ali, sabe, como eu ensino as coisas, como eu organizo...penso o meu trabalho periodizado dentro de um ano um trimestre, um bimestre (Supervisor 3).

Nota-se que isso envolve um processo que permeia desafios que figuram sobre a consistência interna dos elementos que compõem um planejamento e sua articulação com os documentos orientadores da etapa educacional e área de conhecimento e se trata de um aprendizado que considera em seu processo saberes sobre o currículo, disciplinas, vivencias, observação em conjunto com o exercício de (re)escrita (Sacristán, 2002).

Todavia, quando esses documentos estão prontos, entram em jogo os novos elementos, como a questão do comunicar-se, ter didática, conduzir uma aula, dentre outras inquietações que podem ser vistas como parte do aprendizado profissional. Os modos de fazer (Certeau, 1998) de um professor, que os permitirá também desenvolver um modo próprio de lidar com as diversas situações provenientes de uma aula.

Eu esperava aprender no estágio principalmente a confiança e a voz de comando (Estagiário 7).

Eu esperava melhorar minha didática na explicação das minhas atividades, isso era uma coisa que eu tinha um pouco de dificuldade porque eu sou bastante ansioso, eu tenho um pensamento bastante acelerado e eu acho que...eu tenho certeza de que hoje eu sei explicar uma atividade (Estagiário 17).

[...] sei que a cada faixa etária que a gente teve a gente tem um gama de problemas diferentes, preocupações diferentes, como no começo no estágio I por exemplo, eu tinha muita dificuldade de trazer o linguajar correto para as crianças porque elas são bem pequeninhas e eu não tinha essa noção, ai no estágio I eu fui aprendendo tanto é que hoje eu já trabalho com crianças [...], o estágio me trouxe essa experiência, no ensino fundamental I o estágio também agregou com isso, porque no começo eu ainda tinha alguns problemas de trazer o lúdico e tudo mais e hoje eu me sinto bem mais preparado (Estagiário 21).

Apesar do ‘esperar’, muitas possibilidades decorrem no estágio entre as relações ali dispostas e se tem como palco um jogo de forças gerido pelas astúcias dos participantes. Consequentemente, esse tipo de ação tática está sujeito a uma forma de discurso ligada ao reconhecimento das práticas e seu impacto/marca que estabelecem. São ‘jogadas’ que buscam

por significados por quem os capta para darem sentido a uma representação sobre o que está sendo vivido.

Tais manobras são reconhecidas pelos professores, que ao mesmo tempo que geram suporte para que algumas ações aconteçam também são fontes de encanações de um modelo. Desse modo, a partir da forma com que as relações são estabelecidas, as práticas dos estagiários vão ganhando significados atribuídos pelo domínio das situações, o que gera um sentimento de pertencimento e identidade profissional fundamental para os professores internalizarem os processos e os transponham em prática concreta (Nóvoa, 2007).

Há eu creio que essa é uma vivência tão rica [...] **o que eles deveriam aprender é como proceder e acaba que eles aprendem muito também como não proceder né**, porque eles sabem que em determinado momento assim a gente, eles veem posturas ou veem práticas que não condizem com uma boa formação, então eu creio que seja por aí, os estagiários apreendem sempre só que **as vezes as experiências são bem positivas, as vezes bem negativas, mas o aprendizado é inerente a esse processo** (Supervisora 4, grifo próprio).

Ou seja, essa apropriação sobre o lugar ocupado, ao mesmo tempo que permite com que o estagiário se sinta seguro acerca de um aprender a ensinar, também pode concretizar práticas que referendam um modelo tradicional de ensino (Saviani, 2009) balizado pelas operações de poder que operam sobre o espaço (Certeau, 1998) e que envolvem o modo como o trabalho e a profissão se organizam (Vasques; Sarti, 2022).

[...] **ao observar, você está em uma posição muito prestigiada**, olhar uma sala de aula por dentro, observar como o professor age, como os alunos agem [...] como eu chamo os alunos, como eu me relaciono com eles, como eu lido com aqueles momentos de crise, a observação é uma possibilidade enorme, um privilégio muito grande [...] **tanto observando o professor que faz, quanto eu pensando mesmo as minhas alternativas**, o que dá mais certo ou errado, até coisas assim, a bronca dá certo? Faz efeito? Fazer um discurso de 15 min faz efeito? Quando você está fora da sala de aula você pode até achar que sim, mas quando tu faz uma vez você percebe que não fez efeito, eles não te ouviram, perdi a turma (Supervisor 3, grifo próprio).

Dessa forma, os estagiários são convocados a jogar desenvolvendo ações que forjam ‘maneiras de fazer’, na atribuição de táticas. Se trata de relações que vão sendo formadas dentro de uma retórica das práticas, a partir de um jogo sobre a atribuição de significados pelos alunos e que os estagiários tratam de dar sentido e necessidade sobre sua postura tomada e isso pode ser considerado mais um aspecto da aprendizagem profissional.

Dito isso, não só o estagiário mais o próprio professor estabelece um modo como um discurso ganha força, exercendo mudanças por uma representação do que dará certo, que envolve um certo grau de certeza, sobre um o que dizer e como fazer diante de algumas circunstâncias (Baillauquès, 2001). Dessa forma, algumas das práticas empregadas pelos professores, indicam distinções sobre as relações de força dentro do espaço.

Eu acho que agora eu saio com uma perspectiva diferente, que eu entendo que, as aulas, elas funcionam de forma diferente para cada tipo de turma, então assim, eu **acho que o estágio ele serviu para me desenvolver, assim eu consigo agora perceber uma forma, tipo atitudes e maneiras mais adequadas de dar uma aula** pra diferentes turmas assim (Estagiária 7, grifo próprio).

O que ele (estagiário) aprende no estágio é que nada é fácil, trabalhar com crianças a gente pensa que é fácil [...] eu acredito que ele aprenda com o estágio a se remeter a infância [...] porque na educação infantil é o lúdico que nos norteia, são as brincadeiras **e se nós viermos muito engessados da academia é, o tema né, coloca tema, coloca aquecimento, aula principal e volta a calma, então eles aprendem**, como eu vou dizer, eles conseguem relaxar quando eles veem **que não é assim tão encaixotadinho uma aula de educação física** na educação infantil [...] então assim a gente não é um robô, nós somos ser humanos e nós temos dias bons e dias que não são legais, então se a gente planeja a gente visualiza, vislumbra uma atividade para aquele grupo e não deu certo, não é porque o meu planejamento estava ruim, eles aprendem que é possível esses momentos (Supervisora 1, grifo próprio).

[...]ele (estagiário) **aprende a falar com segurança, ele aprende a lidar com o aluno, ele aprende a lidar com contexto da escola, porque a escola não se limita a só o aluno, a escola, ela tem diferentes sujeitos, diferentes atores.** Então, no contexto do estágio, o aluno aprende a lidar com todos esses atores envolvidos (Orientadora 3, grifo próprio).

Dessa forma, independente do espaço que o estágio será realizado o estagiário irá se confrontar com dificuldades e adaptações e, é através das experiências e a forma como as gerenciam, atribuindo significado ou não, que os levam a oportunidade de aprender e se desenvolver enquanto profissional (Zabalza, 2014). É sobre uma prática consciente que Altet (2001, p. 168) refere que a ação didática depende das relações de comunicação, onde a jornada do professor está imersa sobre decisões de pequeno e grande impacto sobre a aula. Trata-se de uma mobilização de saberes em função das identificações que se fazem sobre as ações e as práticas.

Nesse cenário, o aprendizado docente perpassa um momento de confrontação com os próprios significados que o estagiário faz sobre suas práticas (Gervais; Desrosiers, 2005), que se remete a questões de como fazer e o que fazer, em uma reformulação com as leituras provenientes das práticas do espaço e teorias em confrontação com aquelas questões que são próprias das singularidades pessoais. Assim, durante as práticas, os estagiários se encontram em um contexto em que todos buscam ter voz e influência, refletindo um reconhecimento da dinâmica das relações de poder em jogo nas situações cotidianas.

Dessa forma, a influência do local de trabalho (positiva ou negativa) desempenha um papel fundamental na (re)formação do entendimento dos professores sobre o ensino, em facilitar ou dificultar sua aprendizagem e desenvolvimento profissional (Flores; Day, 2006).

Tem-se, a partir desses momentos de interlocução, que os estagiários começam a dar sentido para o jogo, podendo suscitar uma forma de guia para construção e interpretação das

condições de trabalho, que é balizado por perspectivas, representações, do que seria as condições adequadas em comparação com a realidade.

Então, assim, as tentativas de oportunizar aproximação com o contexto real são muitas, o que eles de fato, podem e devem aprender com o estágio é, vai sempre depender deles e uma das conversas que eu tento reforçar no decorrer dessa disciplina é a importância que ele se projetem, se vejam como professores estagiários para tentar amenizar um pouco essa concepção de aluno que eles têm e, trazer a importância dessa formação inicial como um espaço que prepara eles enquanto profissionais (Orientadora 2, grifo próprio).

Tem muita coisa que eu aprendi sem esperar. A forma ali dos deficientes, pô, não esperava que ia ser tão difícil, é, conviver com eles, é, fazer a inclusão deles para dentro da atividade, a forma que a gente os organiza, a forma que a gente também os tranquiliza, organização dos alunos nas atividades (Estagiário 2).

Por fim, no que diz respeito aos estagiários, um dos principais desafios e lacunas sentidos na formação diz respeito a dimensão da avaliação, seja na sua preparação (Inácio et al., 2004; Gil et al., 2014) ou no seu uso (Frossard; Stieg; Santos, 2020).

[...] a gente percebe de muita dificuldade ainda neles em relação a avaliação, eles (estagiários) têm grandes dificuldades em elaborar avaliações coerentes, eu percebo que ou eles fazem avaliações muito fracas ainda com aquilo, há observar a participação dos alunos muito vagas ou muito específicas em relação a como cada aluno participou [...] eles têm muita dificuldade de criar outras formas de avaliação coerentes com o objetivo (Orientadora 4).

Esse aspecto ressalta a importância de os estagiários compreenderem os elementos que figuram e instrumentalizam suas ações docentes, agregando saberes diversos (teóricos e práticos) para materializá-los em suas ações e esse processo pode ser visto como representativo para o aprendizado profissional do estagiário, já que, ao tomar esse lugar de promotor de práticas deve compreender que o progresso educacional dos alunos está sob sua incumbência, gerando um senso de responsabilidade em relação à sua prática pedagógica com a turma.

Embora o maior enfoque dos dados sobre a aprendizagem profissional recaia sobre os estagiários, existe também alguns elementos que sinalizam que a aprendizagem também perpassa os demais professores envolvidos, pois existem muitas situações que as orientadoras e supervisores são chamados a agir, a partir de uma forma singular de tratar as relações com base no exercício profissional.

[...]a gente aprende no empírico na participação é como a escola funciona por dentro [...] eu entendo por que a turma chega desse jeito, eu entendo por que a minha aula funciona tão bem quando é a primeira, mas funciona tão mal quando é a última, essas coisas você só aprende ali, estando ali, é aquilo que eu falei eu não sei se dá para registrar esses aprendizados, se dá para escrever muito bem, mas são coisas que você vai criando um feeling (Supervisor 3, grifo próprio).

Eu acho que eles aprendem muito [...] sobre a rotina na escola, mas eu digo assim, **a vida de cada aluno que vive na escola, o fator social**, aprender de que nem todos que veem para cá, a maioria são carentes, eles aprendem que nem sempre a mesma qualidade é de material, qualidade de que o aluno veem para escola não é a mesma que a outra, com relação a roupa, alimentação e isso influencia bastante na atenção do

aluno ali [...] é olhar o caráter social de que estar ali, não só dando educação física (Supervisora 5, grifo próprio).

Nesse sentido, as situações de aprendizagem profissional dos praticantes advêm de diferentes elementos: dos conhecimentos teóricos, das possíveis articulações práticas passadas e/ou presentes e que se manifestam dentro de um cenário comum, dos dizeres sobre aprender, entre outros. São valores, preceitos, normas, todas aceitas, envolvidas e compartilhadas consensualmente o que garante uma certa identidade dos que ali estão envolvidos, pelo qual cada praticante ali, goza de um certo poder, cuja intersecção das ações cotidianas possuem, cada qual, uma legibilidade e distinção (Certeau, 1998).

Estar em contato com esse tipo de situação e aprender a lidar, via uma percepção da realidade, também promove com que os praticantes, mas em especial os estagiários, se coloquem e possam se manifestar em sua futura atuação profissional contra certas compreensões a respeito dos objetivos da Educação Física escolar.

É a partir de uma incorporação e capacidade de justificar a área dentro do espaço escolar estabelecendo uma linguagem de conhecimento e aprendizado (Larsson; Karlefros, 2015) que os futuros professores poderão tecer práticas e discursos referente a lutas de grupo, que são indissociáveis de uma condição política dentro do espaço escolar.

Dessa forma, todos manipulam as práticas a fim de contornar este desajuste. Isso evidencia a astúcia dos praticantes que jogam dentro do limite da regra, mas também a convivência daqueles que detém um certo poder, uma vez que até mesmo os praticantes das práticas cotidianas têm suas responsabilidades circunscritas.

8.1- Alguns apontamentos sobre o aprendizado no ECS

O ECS coloca em evidência que algo irá ser aprendido, aliás o ECS denota este espaço de aprendizagem que inicia com a expectativa da sua chegada, se desdobra nas observações, no planejamento, nas conversas e encontros, nas regências de aula, nos encontros de corredores, entre outros momentos que acabam por colocar todos os praticantes na condição de aprendiz; embora seja mais evidente que isso recaía para os estagiários.

Assim, percebeu-se que todos os praticantes têm suas capacidades didáticas pedagógicas derivadas de um próprio descobrimento sobre suas capacidades e funções, seja pela descoberta de meios, instrumentos, repensar discursos, ter confiança para assim construir saberes sobre um o que fazer e como fazer nas tessituras de seus cotidianos, que permitem aos envolvidos um intercâmbio de saberes sobre e para a profissão.

Isso exige um processo relacional entre os envolvidos (Altet, 2000), assim como o compreender que todos estão sujeitos a relações de força que impõe uma certa formalidade das práticas, onde a atividade do fazer está sujeita a critérios estabelecidos por aqueles que estão no campo das estratégias e que os estagiários jogam com um espaço que é organizado pela Universidade e pela Escola, mas que acontece no ‘entre-lugar’.

Dessa forma, há um desenvolver profissional que acontece, no instante, na imediatez, o que leva os praticantes a escolhas, que se revelam naquele determinado momento e, portanto, permite identificá-las e validá-las por uma representação individual e coletiva (Baillauquès, 2001). Esse aspecto expressa marcas sobre uma maneira de fazer derivada de um sistema e/ou modelo ao qual o sujeito faz referência (Certeau, 1998) permitindo um aprendizado sobre as regras que orientam algumas das ações docentes e os significados que dali brotam.

Trata-se de um deslocamento dos praticantes cuja compreensão das exigências e responsabilidades estabelece vínculos com a profissionalização do ensino e de uma formação profissional (Rufino; Souza Neto, 2021). E que, por sua vez, busca trazer novos olhares sobre as práticas e a prática (Altet, 2001) apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho (Nóvoa, 2008).

Nota-se que o estagiário lida com uma multiplicidade de informações, sendo constantemente exposto a diferentes elementos como técnicas, tarefas, saberes, práticas, posturas, posicionamentos, entre outros. E que no andamento do ECS vai selecionando e absorvendo aqueles que são mais relevantes ou necessários para seu desenvolvimento profissional.

Este cenário é repleto de incursões e o estagiário assimila estratégias e táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano, que está em constante construção e negociação entre os praticantes do espaço. Assim, a partir das práticas cotidianas o estagiário mobiliza ajustes em decorrência das diversas relações e situações, contribuindo para compreensão e construção de um conhecimento profissional em suas diversas formas e organizações (Hovington, 2021).

Por fim, um aspecto preponderante do aprendizado profissional reside na capacidade de deliberar sobre uma postura dentro da área de conhecimento e que não se enquadra simplesmente num modelo técnico ou científico, mas incorpora a dimensão política que está no cerne da identidade da profissão docente (Nóvoa, 2008; 2017).

Nesse contexto, urge a necessidade de os futuros professores terem consciência das possíveis consequências políticas de suas escolhas (Zeichner, 2008) especialmente aquelas construídas sobre diferentes fontes de aprendizagem (conhecimentos teóricos, experiências

práticas, relações interpessoais, práticas de ensino) concebidas como específicas da profissão docente (Vasques; Sarti, 2022).

Isso exige dos praticantes, muitas vezes, uma (re)definição sobre a própria compreensão do trabalho dentro da escola, identificando critérios, transformando saberes, (re)constituindo práticas, o que os permite ir tendo consciência sobre o jogo que permeia a profissão, assumindo forma de resistência ou adaptação dentro do espaço.

Nesse sentido, entender a regulação decorrente de discursos que influenciam as práticas, impondo valores aos saberes e moldando os processos de formação dos futuros professores e formadores, emerge como um tema de extrema relevância para discussões futuras.

9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar o cotidiano do ECS, no interior de um curso de Licenciatura em Educação Física, a partir das relações existentes entre os participantes envolvidos e as instituições.

Para tal se colocou objetivos específicos: (a) Mapear as relações que acontecem entre universidade e escola no que diz respeito aos estagiários e professores envolvidos no ECS em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC e (b) Identificar os elementos sobre o aprendizado da docência que emergem da visão do estagiário, professor orientador e professor supervisor nas relações no contexto do ECS em Educação Física.

Nesse cenário, as descobertas perpassam pelo mapeamento das instituições e suas particularidades frente as relações e tónicas sobre o ECS. Conforme discorrido, Universidade e Escola se tratam de espaços ainda distantes, cujas relações para realização do ECS estão alicerçadas pelos praticantes e a suas capacidades táticas, que buscam dar condição e consolidar parcerias entre essas duas instâncias.

Nesse contexto, cria-se um jogo que é demarcado por experiências passadas e presentes. Assim, as escolas, que já vinham recebendo estagiários, trazem um senso de compreensão sobre um fazer relacionado as necessidades burocráticas e administrativas, como se fosse um modelo que vai sendo (re)criado e respalda os propósitos de ambas as instituições. São acordos firmados por uma certa regularidade das ações que aproxima os espaços, sendo a Escola 1 aquela que, em determinado momento, arquiva documentos do estágio, se tornando um importante componente quando se pensa na contribuição do ECS para as escolas.

Contudo, ainda que se tenha esse tipo de ações, verifica-se que todos os praticantes do espaço jogam a partir de suas estratégias e táticas incorporando discursos que residem sobre expectativas, concepções e práticas internas e externas que imperaram no movimento do ECS, criando uma tessitura sobre como jogar o jogo.

Esse aspecto perpassa todo o processo de aceite e regulação do estágio pelo qual percebe-se diferenças entre as jogadas dos praticantes em um duplo sentido do verbo “jogar” (Certeau, 2014, p.28). Para alguns ‘jogar’ denota uma manipulação ou controle do jogo enquanto forma de ‘estratégia’. São manipulações que influenciarão as interpretações e interesses do jogo. Enquanto outros se servem das ‘táticas’ para de alguma forma resistir e instaurar uma horizontalidade perante as relações de força.

Além disso, constatou-se diferentes concepções de ECS pelos praticantes que retratam a organização, aproximação com o contexto profissional e relação teoria e prática. No que diz respeito a organização, notou-se que os estagiários trazem um olhar sobre o ECS pautado como

disciplina obrigatória do curso, enquanto os professores enfatizam o lugar do estágio dentro do currículo enquanto um espaço de aprender a ser professor.

É consenso entre os participantes da pesquisa que o ECS se trata de um espaço de aproximação com a realidade da escola, sendo um lugar de aprendizado para a profissão. Assim, esse processo abre margem para o entendimento da possibilidade de aprendizagem da docência pelo coletivo, na qual todos participam do diálogo profissional tendo como meta o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

No entanto, a noção de ECS como um local de aprendizado perpassou a relação do espaço de práticas e da prática e que envolve a relação teoria e prática e, que em alguma medida, sugere resquícios de uma formação de tentativa e erro que se renova a cada semestre, dadas as particularidades dos desafios de cada etapa educacional.

Assim, com o avançar nas disciplinas de estágio notou-se que os estagiários trazem um olhar sobre suas experiências passadas, presentes e possibilidades futuras, aspecto que se remete a um lugar e as posições assumidas dentro do espaço. Em um primeiro momento os estagiários estavam fortemente ligados ao ‘lugar’ de estudante, mas com o avançar dos estágios, essa lógica foi sendo alterada no caminho da incorporação de uma visão de professor.

Este estudo também apresenta que o ECS acaba sendo modulado pelas expectativas, representações, contato com a cultura da escola, atividades relativas à docência, relações entre os praticantes e/os espaços que vinculam cada estagiário a uma relação particular com o lugar em que ocupa, ora sendo estudante, ora professor o que os coloca em um ‘entre-lugar’.

Nesse cenário, os professores que acompanham os estagiários também se deslocam no espaço, criando uma tessitura que inverte as relações de força pelo lugar em que ocupam. No que se refere as orientadoras, estas percebem seu papel pautado sobre dois fazeres: garantir que o estágio aconteça dentro do que é estabelecido legalmente e acompanhar o ECS, tanto na Universidade quanto na Escola promovendo a dimensão do aprendizado dos estagiários.

Já no que diz respeito aos supervisores, verificou-se um duplo papel, primeiro vinculado aos alunos da escola e posteriormente a responsabilidade sobre os estagiários. Dessa maneira, nota-se uma expansão do trabalho de atuação dos supervisores que é visto a partir de um papel de mediação nas interações práticas e partilha de sua experiência, contribuindo para o desenvolvimento dos estagiários.

A chegada do estágio também favorece o uso táticas pelos supervisores que tem a possibilidade de se colocar em outro lugar, externo as práticas corriqueiras, lhes possibilitando outras ações da docência ou mesmo o repensar sobre sua prática a partir daí que os estagiários trazem. Ou seja, o ECS introduz, de certa forma, condições para os praticantes

possam inverter suas relações com as condições que o espaço estabelece, assumindo o lugar de jogador, na busca por atingir um objetivo que signifique suas próprias práticas, mas sem se esquecer do propósito do processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos gestores observou-se que esse praticante desempenha um papel burocrático sobre as tratativas que dizem respeito a dimensão de análise, aceite e oficialização do ECS. Após essa tarefa cumprida, notou-se que delegam a função de acompanhamento aos supervisores. Por fim, registra-se a falta de pesquisas que explorem esses praticantes dentro do ECS.

Assim, o mapeamento foi importante para se notar que os praticantes incorporaram novas camadas de significado, dando a tônica sobre a multiplicidade de práticas e suas relações que se compõem no ECS.

Outro aspecto foi identificar os elementos que dizem sobre o aprendizado docente. Nesse contexto, o ECS se inicia com expectativas e se desenvolve através de observações, planejamento, diálogos, intervenções práticas, encontros informais, entre outros, onde todos os participantes são colocados na condição de aprendizes, embora o foco recaísse sobre os estagiários.

Assim, para o estagiário o ‘entre-lugar’ aparece como um espaço de transição, mas também de aprendizado, onde os praticantes estão em constante movimento e negociação de papéis, perspectivas e entendimentos do que significa ter um ‘lugar’ para chamar de próprio. Isso reflete na criatividade dos praticantes ao lidar com as estruturas, normas e estratégias por meio de suas táticas.

Esse processo proporciona com que o estagiário entenda que ser professor significa ser chamado a fazer escolhas e tomar decisões conscientes e que perpassam por desafios a serem superados dia a dia, relativos à característica relacional da profissão.

Além disso, os estagiários têm suas capacidades didáticas pedagógicas derivadas de um próprio descobrimento sobre suas capacidades e funções, seja pela descoberta de meios, instrumentos, repensar discursos, ter confiança e assim construir saberes sobre um o que fazer e como fazer nas tessituras do cotidiano.

Nesse interim, existe um processo relacional entre os envolvidos, influenciado por relações de poder que impõem formalidades às práticas. Se trata de simbologias construídas por um poder e pelas marcas que envolvem o praticante silenciosamente (Certeau, 1998). Esses elementos trazem uma dimensão de aprendizado pelas práticas e que são incorporadas ao fazer docente.

Logo, esse contato permite aos envolvidos um intercâmbio de saberes sobre e para a profissão ao mesmo tempo que carrega uma imagem simbólica sobre o campo do aprendizado decorrente do contato com o trabalho do dia a dia, mesmo que em alguns momentos o ECS seja interpretado como algo que acontece num tempo de curta duração para a apropriação de situações que envolvem o se tornar professor.

Deixo aqui ainda, uma questão em aberto e que faz jus ao cotidiano do ECS e que serve para pensarmos juntos futuras discussões/reflexões. Trata-se do contato e entendimento do estágio com os movimentos de greve de professores, que na particularidade do contexto desta pesquisa foi encarada como um ‘desajuste’ de calendário. Ou seja, esse momento que de alguma forma poderia ser percebido como oportunidade de o estagiário estar em contato e compreender o espaço de disputas do coletivo profissional; em vez disso, observa-se práticas a fim de contornar este desajuste, pois atravessados pelas demandas (carga horária e tarefas), todos os praticantes são engolidos pelas condições do trabalho (Nóvoa, 2017) não conseguindo dar conta de explorar os discursos e práticas em jogo.

Logo, esse talvez seja um entendimento da formação de professores que devemos buscar inverter a lógica, por do avesso como fala Certeau (1998, p.124-125) para que os praticantes possam compreender as articulações políticas que envolvem o trabalho docente.

Por fim, a pesquisa desenvolvida contribui para compreender o ECS como um espaço caracterizado por indefinições e incertezas, dada a possibilidade de rompimento de parcerias, as quais são estabelecidas pelos praticantes; de consumo e produção de práticas, uma vez que os praticantes jogam a partir de suas capacidades táticas; de execução de múltiplas tarefas; de relações de poder e modos de uso, pois os praticantes estão sujeitos as circunstâncias impostas, mas as modificam pra tornar o lugar habitável; de produção de sentido, senso de pertencimento e (re)significação sobre um lugar praticado, uma vez que se encontram em um ‘entre-lugar’; aprendizagem profissional e suas interrelações relacionadas ao aprendizado em um espaço coletivo.

Nesse sentido, é a partir de toda essa complexidade que se forma a tessitura do ECS, que pode ser vista como um processo dinâmico de negociação e adaptação, onde os elementos são entrelaçados e rearranjados para criar um tecido coeso e funcional, pelo qual todos os participantes se utilizam das táticas para moldar e (re)configurar os elementos disponíveis de acordo com as necessidades e objetivos propostos pelo jogo.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Sandra. **A organização e o desenvolvimento de estágios Curriculares em cursos de licenciatura da UFSM:** envolvimentos de estagiários e orientadores. 2008. 281 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6847>
- ALTET, M. A. **Análise das práticas de professores e das situações pedagógicas.** Porto: Editora Porto, 2000.
- ALTET, M. A. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Minicurso Certeau e as artes de fazer:** pensando o cotidiano da escola. Caxambu. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>
- ALVES, N.; AZEVEDO, J. G, de.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidiana. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Minicurso Certeau e as artes de fazer:** pensando o cotidiano da escola. Caxambu. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>
- ALVES, N. Cozinha e escola: algumas aproximações possíveis. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Minicurso Certeau e as artes de fazer:** pensando o cotidiano da escola. Caxambu. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>
- AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347587111_A_construcao_da_identidade_profissional_do_professor_cooperante_de_Educacao_Fisica_The_construction_of_the_Physical_Education Cooperating_teacher's_professional_identity
- ANANIAS, V. A.; SOUZA NETO, S, de. O estágio obrigatório na formação de professores de educação física: a influência do movimento da profissionalização do ensino e das reformas curriculares. In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; FILHO, R. A. DA COSTA. (org) **O estágio Curricular supervisionado da Educação Física no Brasil.** Curitiba: Editora CRV, 2020, p.61-74.
- ARRUDA, T. O. de. **Estágio curricular supervisionado:** o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

Disponível em:

https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/2925/Taiane%20Oliveira%20de%20Arruda_Dissertacao.pdf;jsessionid=128D10F3413C39720CECDD0684ED8B68?sequence=1

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 37-54.

BASEI, A. P. A. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.47, n. 3, p. 1-12, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4732352> Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2352>

BATISTA, P, F.; GRAÇA, A, B. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios, dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pró-positões**, Campinas v. 32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwRxgrCK645Ns/>

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Superior. Resolução CNE/CES 744, de 03 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de dezembro, p.1-2, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 09, de 08 de maio de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 de maio, p.1-70, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de julho, p.8-12, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2015/07/01>

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

BELEM, I, C.; BOTH, J. Preocupações pedagógicas de estudantes em formação inicial e sua relação com os estágios curriculares supervisionados: uma revisão sistemática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e29519, 2023. DOI: 10.36453/cefe.2023.29519. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/29519>

BENITES, L, C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/100442>

BENITES LC, SOUZA NETO S, BORGES C, CYRINO M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3286>

BENITES, L, C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242012807_Estagio_curricular_supervisionado_a_formacao_do_professor-colaborador

BENITES, L, C.; SARTI, F, M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2928>

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V. do; MILISTETD, M.; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 35–50, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.53390. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53390>

BENITES, L. C.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O; DUEK, V. P. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física na UDESC. In: In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; FILHO, R. A. DA COSTA. (org) **O estágio Curricular supervisionado da Educação Física no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2020, p.171-184.

BENITES, L, C. A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Pró-positões**, Campinas v. 32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0085>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzySwFJFNNf6zFG965h6hnH/>

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. **Estudios Sobre Educación**, Navarra: Universidad de Navarra; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 12, p. 13-30, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/83560955.pdf>

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI,C. (org). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 147-174.

BORGES, C. A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 138-158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4177>

BOURDIEU, P. **O esboço de uma teoria prática**: precedido de três estudos de etnologia Caliba. Oeiras: Celta editora, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARDOSO, M. I. S.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, v. 65, p. 371-390, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf>

CARVALHO FILHO, J. J. de; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em educação física no brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, p. e27055, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.112069. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112069>

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 6. Ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Sandra Regina Netz (trad.). 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 141-162.

CRUM, B. A crise de identidade da educação física ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 7/8, p. 133-148, 1993. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/69>

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012, 233 f. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Rio Claro. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/90111>

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/90111>

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>

CORRÊA JÚNIOR, J. F. **Identidade, saberes e questionamentos do professor colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Sandra Regina Netz (trad.). 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Routledge: London, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>

DURAN, M, C, G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2007000300008&lng=pt&nrm=iso

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.57323. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/57323>

FERREIRA, J, S. da.; BENITES, L, C.; SOUZA NETA, S. de. A relação universidade-escola no estágio curricular supervisionado: uma revisão sistemática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 65, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6242>

FIGUERÊDO, G.; MOURA, da G, C. Contribuições e limitações da formação inicial em Educação Física: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 22, p. 544–555, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/803>

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia: Elsevier, v. 22, p. 219-232, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229334712_Contexts_which_shape_and_reshape_new_teachers'_identities_A_multi-perspective_study

FREITAS, L, C, de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160502. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccecs/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>

FROSSARD; M, L.; STIEG, R.; SANTOS, W, dos. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.38>

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia: “a sedução como estratégia profissional”. **Educação e Sociedade**, n. 20, v. 66, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CrrxttPFR5CdskC367mRNhj/?lang=pt>

GERVAIS, C.; DESROSIER, P. **L'école, lieu de formation d'enseignants:** questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005.

GARCIA, C, M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Porto editora, 1999.

- GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B.; SANCHES, E. O. BNCC, ensino médio e educação física: Formação de habilidades e de competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>. Disponível em: [BNCC, Ensino Médio e Educação Física: Formação de habilidades e de competências | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação \(unesp.br\)](https://www.scielo.br/j/riaee/article/view/15694)
- GREGÓRIO, N. M.; GIORGIANO, I. Contribuições teórico-metodológicas de Michel de Certeau acerca do esquema polemológico para a análise sócio-espacial das práticas cotidianas. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**. Paranoá, v. 33, 2022. DOI: <http://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n33.2022.20>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/43053>
- ISSE, S, F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2759, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/C4N3HYWmNPgmLHKKfFrVNkH/abstract/?lang=pt>
- KREUGER, S, B.; RAMOS, P. A formação docente e seus dilemas no campo da Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Exitus**, v. 11, p. 01-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1534>. Disponível em : http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100204
- LANDRY, C. Le partenariat en éducation et en formation: des formes de collaboration à l'espace partenarial. In :LANDRY, C.; GARANT, C. (Dir.), **Formation continue, recherche et partenariat. pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 31-62.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EPU, 2020.
- MACEDO, V, K.; DA SILVA SAMPAIO, G, B.; FARIA, G, O.; TRUSZ, R, D.; DA MOTA, I, D.; DE CAMPOS PEREIRA, M, P, V. Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i3.44419. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/44419>
- MARTINS, L, M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Ligía Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MAUES, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 118, p. 89-118, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>
- MAZZOCATO, A, P, F. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física do CEFD/UFSM:** constituição, concepção, orientação e contribuição.

2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7163>

MOITA, M, CONCEIÇÃO. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A, (org). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto editora, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, A, (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. The return of teachers. In Ministry of Education, Portugal 2007: **teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning**. Lisboa: [s. n.], p. 21-28, 2008.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**. Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFWkN6Yhs/abstract/?lang=pt

OLIVEIRA, I. B. de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. especial, p. 162-184, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1050>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>

OLIVEIRA, A, S, de. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092009-135157/pt-br.php>

PÉREZ, GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória a reconstrução da cultura na sala de aula. In: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed: Porto Alegre, 1998. pp. 53- 66.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTILHO, A, P, B.; FIGUEIREDO, Z, C, C. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: uma revisão sistemática da produção científica (2005-2018). **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 30, n.1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v30i1.11625>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/11625>

PORTILHO, A, P, B.; AROEIRA, K, P.; FIGUEIREDO, Z, C, C. O estágio supervisionado no currículo de formação docente: a percepção dos docentes orientadores. In: VEDOVATTO,

D.; ANANIAS, E. V.; FILHO, R. A. DA COSTA. (org) **O estágio Curricular supervisionado da Educação Física no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2020, p.21-32.

RIBEIRO, L, T, F.; ARAÚJO, O, H, A. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. 3, p. 1721-1735, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10280>. Disponível em; <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280>

ROCHA, G.; BOSCO, C, S.; EITERER, C. Reflexões sobre saberes construídos no estágio curricular a partir de percepções discentes e docentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n. 7, p. 48798-48813, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-504>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13550>

RODRIGUES, L, P.; FLORES, P, P.; QUEIROZ, L, C.; SOUZA, V, M. Políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 3, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.8444>. Disponível em: <https://revistas3.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8444>

RUFINO, L, G, B.; SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

SACRISTÁN, J. G. Conciencia y acción sobre lá práctica como Liberación profesional de los profesores. In: IMBERÓN, F (coord). **La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona, ICE/Horsori, 1993, p. 53-92.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p. 55-67, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-92.

SILVA JÚNIOR, A, P. da.; OLIVEIRA, A, A, B. de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77–92, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.67071. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/67071>

SOUZA NETO, S; BENITES, L, C. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 02-22, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4158>

SOUZA, D, T, R. de; SARTI, F, M. Mercado simbólico de formação docente. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Tradução. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002926846>

SOUZA NETO, S. de; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019. DOI: 10.21814/rpe.13439. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/1343>

SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pró-positões**, Campinas v. 32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>

SOUZA NETO, S. de; MILITÃO, A. N. Estágio supervisionado e políticas públicas de formação prática: em questão, os dispositivos como processos de acompanhamento e formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 30, p. 3–15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i30.652>

SOUZA NETO, S. de; RUFINO, L, G, B. Por uma pedagogia da formação no estágio curricular supervisionado: elementos para a sua compreensão na Educação Física. **Pró-positões**, Campinas, v. 14, n. 30, p. 91-105, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i30.625>

SOUZA NETO, S. de; SARTI, F. M. Politiques et profession d'enseignant au Brésil: une évolution ambivalente. In: DANS, J-F; MARCEL, M; TARDIF, M.; PIOT, T. (Dir.) **Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants**. Regards Internationaux. Québec: Presses Universitaires du Midi, 2022, p. 229-247.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 30, p.47-66, 2008.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 83-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7JCqgFfbp8cnPHJyXmnw9Pg/>

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

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/11093>

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n, 175, p.294-315, 2020. DOI:

- <https://doi.org/10.1590/198053146796>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/>
- SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pró-posições**, Campinas, v. 32, 2021. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0082>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/NDptmxDmTrP9K7mHPZbD9cF/>
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.
- SILVA, S, A, P, S, dos.; SOUZA, C, A, F, de.; CHECA, F, M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, v.16, n.3, p.682-688, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/motriz/a/ZjxnF4TBfxfpbvQ5VwtHFS/?format=pdf&lang=pt>
- SILVA JÚNIOR, A, P, da.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A, A, B, de. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física. **Journal Physical Education**, v. 20, e2937, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/36081/751375137674>
- SILVA JÚNIOR, A, P, da.; BISCONINI, C, R.; FLORES, P, P.; ANVERS, A, L, B.; SAMPAIO, A, A.; OLIVEIR, A, A, B, de. Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 2, p.1-29, 2021. Disponível em:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46775/46312>
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n, 123, p. 551-571. 2013.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.
- TUNES, E; TACCA, M, C, V, R; BARTHOLO JUNIOR, R, S. O professor e o ato de ensinar. **Caderno de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/454/458>
- UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID. Departamento de Educação Física. **Plano de ensino da disciplina Estágio Curricular I: Educação Física Infantil**. Florianópolis, Santa Catarina, 2008a.
- UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID. Departamento de Educação Física. **Plano de ensino da disciplina Estágio Curricular II: 1º Ciclo do Ensino Fundamental**. Florianópolis, Santa Catarina, 2008b.

UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID. Departamento de Educação Física. **Plano de ensino da disciplina Estágio Curricular III:** 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Florianópolis, Santa Catarina, 2008c.

UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID. Departamento de Educação Física. **Plano de ensino da disciplina Estágio Curricular IV:** Ensino Médio. Florianópolis, Santa Catarina, 2008d.

UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID. Departamento de Educação Física. **Plano de ensino da disciplina Estágio Curricular IV:** Educação Especial. Florianópolis, Santa Catarina, 2008e.

UDESC, Conselho Superior de ensino e pesquisa-CONSEPE. **Resolução nº02/2011.** Aprova a reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, nos termos do Projeto Pedagógico constante do processo nº4532/2010. Florianópolis, Santa Catarina, 2011. Disponível em:

https://www.cefid.udesc.br/arquivos/id_submenu/492/reforma_curricular_lic.pdf

VASQUES, A, L, P.; SARTI, F, M. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores de Educação Básica. **Revista brasileira de Educação**, v. 27, e270082, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270082>. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782022000100252&lng=pt&nrm=iso

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; FILHO, R. A. DA COSTA. (org) **O estágio Curricular supervisionado da Educação Física no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2020, p.171-184.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de. Universidade e escola como lócus da profissionalização do ensino e do tempo entre-dois no estágio supervisionado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1694-1719, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.36>

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de.; BENITES, L, C. Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores de educação física. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p.1-30, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e56293>. Disponível em: [Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física | Revista e-Curriculum \(pucsp.br\)](http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e56293)

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 24 no. 85, p. 1125-1154, 2003.

ZEICHNER, K, M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação Sociologia**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>

ZULUAGA, Carlos Federico, Ayala; IAOCHITE, Roberto, Tadeu; SOUZA NETO, Samuel, de. Colômbia, Brasil, Argentina e Chile: prática educativa e diretrizes pedagógicas.

Rev.hist.educ.latinoam. , Tunja, v. 19, não. 29, pág. 197-218, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382017000200197&lng=es&nrm=iso

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “**Tessituras do estágio curricular supervisionado em Educação Física: um olhar no e para o cotidiano**”, que fará entrevista de caráter semiestrutural e observação participante, tendo como objetivo geral compreender o cotidiano do estágio curricular supervisionado, no interior de um curso de Licenciatura em Educação Física, a partir das relações existentes, entre os participantes envolvidos ou mesmo entre as instituições, que elucidam a aprendizagem sobre a docência; e os objetivos específicos serão os de mapear as relações que acontecem entre universidade e escola no que diz respeito aos estagiários e professores envolvidos no estágio curricular supervisionado em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina e; identificar os elementos sobre o aprendizado da docência que emergem da visão do estagiário, professor orientador e professor supervisor nas relações no contexto do estágio curricular supervisionado em Educação Física.

As observações participantes serão realizadas no campo de estágio de acordo com calendário proveniente das disciplinas de estágio curricular supervisionado do centro de ciências da saúde e do esporte da Universidade Estadual de Santa Catarina e se utilizará um diário de campo para registrar informações que poderão ser apresentadas na entrevista. A qualquer momento o participante poderá solicitar acesso ao documento.

Já para as entrevistas, elas serão previamente marcadas, com data e horário que melhor se adequem a sua disposição e poderão ser realizadas tanto de forma presencial, em sua instituição de ensino, como no formato online com o uso de um ambiente virtual específico, tal como Teams e/ou Google Meet. A entrevista será gravada em áudio mediante seu consentimento, para posterior transcrição e análise das informações.

O(a) senhor(a) não é obrigado a responder a todas as perguntas da entrevista. O(a) senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos dessa pesquisa são baixos por não envolver procedimentos invasivos, envolvendo apenas respostas aos questionamentos sobre o tema pesquisado. A referida pesquisa se propõe realizar entrevista semiestruturada, portanto, podem ser considerados riscos o fato de as perguntas provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva) e para minimizar o risco você poderá não responder ao questionamento sem nenhum prejuízo. Também são baixos os riscos relacionados aos ambientes virtuais. Os riscos envolvendo os ambientes virtuais são: dificuldade dos praticantes pesquisados em saber utilizar a plataforma que será realizada a entrevista; estresse causado por imprevistos técnicos como, por exemplo, queda de energia elétrica e instabilidade na conexão da internet; cansaço gerado pelas reuniões *on-line* e risco de violação das informações compartilhadas pelo participante. Para reduzir os riscos envolvendo os ambientes virtuais, a plataforma será escolhida juntamente com você. Para reduzir os riscos oriundos de entraves técnicos, será dada a opção de você sugerir os horários e dias para a realização da entrevista, e caso no dia da realização das entrevistas surjam imprevistos técnicos, você poderá optar pela realização dessa em outro momento. Para reduzir os riscos de cansaço, o pesquisador se restringirá aos questionamentos relacionados ao objeto de pesquisa e será objetivo para não prolongar a entrevista além do tempo necessário para a obtenção dos dados necessários. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, a pesquisadora fará o *download* das entrevistas e salvará em uma memória externa para evitar que outras pessoas consigam ter acesso às entrevistas. Após o *download*, serão deletadas todas as entrevistas nos ambientes virtuais. A limitação do pesquisador em assegurar total confidencialidade às entrevistas encontra-se no acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que serão salvas as entrevistas, o qual poderá ocorrer por meio do furto ou roubo da memória externa.

A sua identidade será preservada pois cada participante será identificado por um número ou nome fictício.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a curto prazo, contribuir para que os praticantes envolvidos no estágio curricular supervisionado em educação física possam refletir sobre sua atuação dentro do contexto de estágio na busca de um desenvolvimento profissional enquanto condição para a potencialização da

formação inicial. Da mesma forma, também se espera que ao reconhecer o papel de cada instituição na relação do estágio possam-se criar possibilidades para delimitação de lugar de pertencimento dos praticantes para o aprimoramento do processo formativo dos futuros professores.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão os pesquisadores: o mestrando Roque Luiz Bikel do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e será acompanhado pela professora orientadora Dra. Larissa Cerignoni Benites.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o praticante participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Roque Luiz Bikel

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99644-9078

ENDERECO: Avenida Deputado Antônio Edu Vieira, 376, apto 206

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSPH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsph.reitoria@udesc.br / cepsph.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conepe@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Assine por extenso _____

assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .

Roque Luiz Bikel

APÊNDICE B – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **“Tessituras do estágio curricular supervisionado em Educação Física: um olhar no e para o cotidiano”**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Praticante Pesquisado

Assinatura do Praticante Pesquisado

APÊNDICE C – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**Tessituras do estágio curricular supervisionado em Educação Física: um olhar no e para o cotidiano**" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 01/02/2023

Roque Luiz Bikel (Pesquisador Responsável)

Prof. Dr. Suzana Matheus Pereira (Difetora Geral da CEFID)

Nome: Prof. Dr. Suzana Matheus Pereira

Cargo: Diretora Geral do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC

Número de Telefone: (48) 3664 8600

APÊNDICE D – Convite para participar de pesquisa



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Prezado(a):

Venho por meio deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada “**Tessituras do estágio curricular supervisionado em Educação Física: um olhar no e para o cotidiano**”. O pesquisador responsável é o mestrando Roque Luiz Bikel, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo orientado pela Profa. Dra. Larissa Cerignoni Benites.

A pesquisa tem como objetivo compreender o cotidiano do Estágio Curricular Supervisionado, no interior de um curso de Licenciatura em Educação Física, a partir das relações existentes, entre os participantes envolvidos ou mesmo entre as instituições, que elucidam a aprendizagem sobre a docência. Os dados serão coletados por meio da observação a partir de um diário de campo. Já para as entrevistas, elas serão previamente marcadas, com data e horário que melhor se adequem a sua disposição e poderão ser realizadas tanto de forma presencial, em sua instituição de ensino, como no formato on-line com o uso de um ambiente virtual específico, tal como Teams e/ou Google Meet. A entrevista será gravada em áudio mediante seu consentimento, para posterior transcrição e análise das informações. Caso você manifeste interesse em participar da pesquisa, receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que esclarecerá os riscos e benefícios ao participar desta pesquisa, garantirá o sigilo de sua identidade, entre outros esclarecimentos. Além disso, você receberá um termo de consentimento para gravações em áudio e vídeo que tem por intuito autorizar a gravação da entrevista pelo pesquisador.

Você poderá retirar seu consentimento de utilização de dados a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, para isso, basta comunicar a pesquisadora responsável via e-mail.

Se você tem interesse em participar desta pesquisa, solicitamos que responda esse convite/e-mail. Caso não possua interesse em participar, favor desconsiderá-lo.

Atenciosamente,

Roque Luiz Bikel
(pesquisador responsável)
Email: roque.lin@hotmail.com

Larissa C. Benites
(orientadora da pesquisa)
Email: larissa.benites@udesc.br

APÊNDICE E- Disposição e informações sobre as disciplinas de ECS do CEFID/UDESC

ECS	Ênfase	Fase	CH	Distribuição da CH	
				Universidade (noturno)	Escola (diurno)
ECS I	Educação Infantil	5 ^a	90h	36h	54 h 14 horas de observação (6h da turma e 8h da escola em geral)
ECS II	Ensino Fundamental: anos iniciais	6 ^a	90h		30 horas de intervenção (6h de planejamento e 24h de prática de ensino)
ECS III	Ensino Fundamental: anos finais	7 ^a	90h		
ECS IV	Ensino Médio	8 ^a	72h	18h	10 horas de produção de documentos (5h de pesquisa docente/relato de experiência e 5h de portfólio/relatório final)
ECS V	Educação Especial ¹	8 ^a	72h		

Todos os ECS acontecem em dupla (atualizado em 2023); (1) O ECS IV e V acontecem de forma concomitante e normalmente as duas disciplinas são compostas pelos mesmos estudantes.

Fonte: Benites et al (2020) e com atualização feitas em 2023.

APÊNDICE F- Modelo de diário de campo preenchido

Data/Local/Lugar	19/05: 13H – 14H30	ESCOLA 2	
Praticantes envolvidos	Estagiários 8 e 9, professor supervisor 3 e professora orientadora 2		
Descrição	<p>Antes ao início da aula o Supervisor pede se os Estagiários se irão precisar de alguma coisa para a realização das aulas, os Estagiários (estagiária e estagiário) apontam que precisam de coletes para o desenvolvimento de uma das atividades que será proposta.</p> <p>No início da aula em sala iniciamos com o Supervisor fazendo a chamada enquanto os Estagiários apresentam a proposta, esses dois momentos acontecem concomitantemente. Se inicia uma fala dos estagiários sobre a temática, enquanto isso alguns alunos ficam conversando outros entram na sala falando. Supervisor então pede silêncio</p> <p>Nos deslocamos até a quadra e no momento de intervenção da segunda proposta um aluno cai e se machuca. O Estagiário imediatamente chama o Supervisor dizendo o que aconteceu e o que achou do ocorrido, nesse caso uma batida forte. O Supervisor então leva o aluno e o leva para colocar gelo.</p> <p>Em outro momento da aula uma das alunas está voltando de problemas de saúde e após participar de 4 atividades ela chama o professor supervisor.</p> <p>Uma aluna registra que o coração está palpitando muito e o supervisor diz para ela descansar um, porém, no mesmo momento os estagiários estão explicando uma atividade, ele então pede que ela escute os professores primeiro e peça a eles para descansar. Ela se dirige até o local onde os estagiários estão explicando e após a explicação pede para descansar.</p> <p>Depois disso o Supervisor explica para mim que a aluna está voltando de contusão e dengue. Enquanto essa conversa acontece, está acontecendo a atividade proposta pelos estagiários e os alunos parecem estar gostando da aula, pois suas feições demonstram prazer e todos interagem.</p> <p>O supervisor no decorrer da aula, nas trocas e início de atividades sempre saia da observação e ia no meio dos alunos enquanto acontecia a proposta, sem atrapalhar, ficava próximo dos estagiários conversando, outros momentos apenas observando, buscando entender o que estava acontecendo e em alguns momentos ele se aproxima dos estagiários e eles ficam observando a aula juntos.</p> <p>O Supervisor retorna para o lado da quadra e fica ao meu lado. A professora orientadora está também assistindo a aula. A Orientadora e o Supervisor ficam conversando sobre certos alunos de anos anteriores e como estão agora. Além disso o Supervisor se mostra interessado que os estagiários participem do conselho de classe da escola, apontando as datas e horários para orientadora. A Orientadora então olha seu celular e aponta que nessa data o estágio já terá acabado e se isso influenciaria a possibilidade de participação. O Supervisor de prontidão já fala que havia conversado com a escola e que não haveria problema algo. A orientadora se mostra muito feliz com a possibilidade e aponta que irá falar com os estagiários. O Supervisor aponta que isso foi possível por terem adiantado o conselho já que os professores do município estão em estado de greve e isso, se houver paralização traria um impacto nesse processo.</p> <p>Nesse momento se tem uma mudança de atividade e os estagiários fazem uma roda. A Estagiária chama 3 vezes a atenção dos alunos. Supervisor olha com atenção mais não interfere, aguarda, a situação se resolver. Parece haver uma dificuldade nos alunos de escutarem a estagiária mais do que o estagiário.</p> <p>A Orientadora demonstra uma preocupação sobre a definição de data do projeto integrador (projeto solicitado pela disciplina de estágio) que estaria adentrando no mês seguinte e poderia estar comprometido por uma greve. As falas seguintes entre Orientadora e Supervisor se direcionam a tentar manter um certo acordo, mas com possível perda. Ao final se deixou pré-agendado uma data.</p>		

	<p>Em uma última atividade acontece uma seleção do aluno pégador e protegido. O Estagiário em conversa anterior com supervisor pediu a data de nascimento do aluno que ele queria. No momento em que houve a seleção ele, o Estagiário já sabia quem ele queria escolher, mas para não demonstrar para turma e promover algum tipo de conturbação na aula utilizou dessa estratégia, que as vistas do Supervisor foi algo que promoveu um avançar no processo de se tornar professor, já que são essas pequenas coisas que fazem com que a aula se desenvolva sem perder o foco que demonstram o aprendizado docente sobre a prática.</p> <p>Depois de terem esgotado o tempo da aula, a dupla de estágio se encaminhou com os alunos para sala, acompanhado da Orientadora e Supervisor, chegando na sala todos entram exceto Orientadora. Isso me chamou a atenção e em questionamento a orientadora disse que preferia não interferir tanto no ambiente que preferia escutar de fora.</p> <p>Depois de tudo finalizado, o supervisor se dirigiu a outra turma. Nesse momento não se teve uma conversa propriamente dita sobre o estágio, mas o supervisor parabenizou os estagiários pela aula.</p> <p>Por fim, a Orientadora pediu para que os estagiários se dirigessem para um espaço mais calmo, onde fez suas observações sobre a aula. No início da conversa apontou sobre a escolha das atividades e o quando as atividades legais proporcionaram uma troca entre estagiários e supervisor, inclusive dando um exemplo de que o supervisor do semestre passado guardava os planos e circulava as atividades que havia gostado.</p> <p>Além disso a Orientadora trouxe várias formas de alterar as propostas, e como os estagiários poderiam avançar nas dimensões do conteúdo. Ao final parabenizou os estagiários.</p> <p>Os estagiários concordam com os apontamentos e agradeceram o olhar atento da professora.</p>
Comentários	<p>O supervisor buscou proporcionar com que o lugar do estagiário seja respeitado.</p> <p>Algumas tarefas mesmo os estágios pressupondo a aproximação com o campo ainda fica a encargo do supervisor: chamada, pegar materiais, auxiliar alunos que se machucam. São situações que fazem parte da escola, mas que não parecem adentrar ao aprender do Estágio e por assim dizer da profissão ou mesmo existem certas situações que mesmo que o lugar do sujeito mude ele não perde suas responsabilidades.</p> <p>Esse tipo de ação parece influenciar na percepção dos alunos quanto disposição para participar e respeito dentro das propostas. Também percebi que quando a turma está respondendo de forma positiva aos estagiários, mas com uma diferença entre um e outro. O supervisor atua de maneira a instigar e motivar os alunos. Da mesma forma que por ser em dupla existem momentos de descontração com um dos estagiários, seja conversando sobre a esperteza dos alunos na atividade, ou do seu desenvolvimento atitudinal dos alunos. Notei que o supervisor entende em que medida ele pode deixar a encargo dos estagiários e quando precisa intervir para que se tenha respeito.</p> <p>Parece haver indícios de uma aproximação mais consolidada entre o supervisor com a orientadora, ou mesmo com a situação dos estágios, pois ele já recebe e sabe como acontecem as atividades e tenta incluir os estagiários em atividades extrassala de aula</p>

APÊNDICE G- Modelo de entrevista preenchido

A-Entrevista Professora Supervisora 4

BLOCO A

P: O que é ECS?

PS4: É a oportunidade de vivenciar a vida profissional antes de estar na vida profissional literalmente, é uma passagem importante e eu acho que obrigatório do processo de formação.

P: Qual a importância do ECS para formação?

PS4: Justo como eu falei antes, a questão de oportunidade de vivenciar, de conhecer o campo de trabalho antes de ser um profissional propriamente dito.

P: E você teve oportunidade de fazer estágio na sua formação?

PS4: 3 estágios

P: E perpassavam etapas educacionais diferentes ou era uma escolha sua?

PS4: Não era determinado, foi estágio nos anos iniciais na época, nos anos finais o médio e o estágio em educação especial com grupos especiais.

P: E você acha que foi um estágio tranquilo?

PS4: Foram tranquilos porque eu acho que eu tive sorte na questão das minhas escolhas, nos meus encontros na verdade, os meus supervisores de estágio sempre foram muito acolhedores, sempre apoiaram muito, ensinaram muito e aí sim foi tranquilo esse processo.

P: Qual o papel da universidade no ECS?

PS4: Eu creio que seja oferecer subsídios, obviamente subsídios para esse estagiário encarar o processo de estágio né, a universidade tem que oferecer recursos, suporte para que esse acadêmico ainda que não é um profissional vivencie essa vida profissional.

P: Qual o papel da escola no ECS?

PS4: É abrir as portas e deixar a coisa acontecer, eu acho que a escola tem que fazer aí suas parcerias e o supervisor que tá dentro também tá sempre atento a questão, dando a devolutiva, sempre acompanhando, a escola é extremamente importante nesse processo.

BLOCO B

P: Quanto tempo você é professor dessa escola?

PS4: Dessa escola 19 anos.

P: E você já tinha dado aula em outras escolas nesses 22 anos?

PS4: Sim.

P: Todos aqui em Santa Catarina?

PS4: Todos.

P: Qual seu papel como professor da escola?

PS4: Contribuir para formação desses seres humanos que estão aqui dentro do meu componente curricular que é a Educação Física conversando com os outros componentes, acho que a gente trabalha para formação de seres humanos melhores.

P: A quanto tempo você recebe estagiário?

PS4: Na verdade, a gente teve aqui o ano passado uma experiência né, que não foi tão consolidada digamos assim, foi meio que as pressas, nessa escola aqui o ano passado tivemos e esse ano que a experiência foi muito boa.

P: E você já tinha recebido estagiário em outros momentos?

PS4: Não, foi ano passado a primeira experiência.

P: O que te motiva a receber os estagiários?

PS4: Contribuir para o aprendizado deles, saber que eu tenho que dar esse retorno para Universidade porque eu sou, eu digo que eu sou uma cria do ensino público, nunca estive em uma universidade que tive que pagar do meu próprio bolso né, sempre com recurso público, eu sou formada na UDESC, então a UDESC veio me procurar eu acho que eu tenho essa obrigação de dar esse retorno, de abrir as portas e de receber esses estagiários como eu fui tão bem recebida na época de estágio em outras instituições.

P: Qual seu papel como professor da escola no ECS?

PS4: No estágio eu creio que acompanhar, apontar o que eles precisam estar melhorando é... elogiar o que eles fazem de bom, estar atenta ao processo de aprendizado deles afinal de contas eles estão aprendendo e eu sei que a responsabilidade de todo o processo ainda é minha, mas eu tenho que estar acompanhando e dando essas devolutivas para eles.

P: Qual sua visão do professor orientador?

PS4: Eu...a gente teve sorte aqui né porque eu já tinha uma relação legal com a professora orientadora do estágio, uma delas, ela é companheira de caminhada no mestrado né, ai ela sempre presente a gente sempre ali nas conversas, a gente chama de conversas pedagógicas sempre encontrando formas de melhorar de fazer os apontamentos, ela é bem atenta também de dar minuciosamente para os estagiários os registros e estar presente no estágio, eu acho isso bastante importante.

P: Como você vê a relação da escola e da universidade no ECS?

PS4: É uma relação é...eu digo que ela não é tão bem, tão próxima assim como a gente gostaria que fosse né, existe uma relação assim, eu acho que é de parceria, enquanto a escola oferece o campo de estágio a universidade oferece o espaço para que os nossos alunos vivenciem um espaço diferenciado ou alunas diferenciadas lá, então assim eu acho muito positiva, porém eu acho que deveria ser ainda mais próxima essa relação.

P: Essa relação entre escola aqui e a Universidade, você sabe como ela aconteceu?

PS4: Aconteceu por conta da busca da escola na universidade para ajudar num processo que a escola estava passando que era os jogos, as gincanas e tal e, aí nesse encontro a professora Maria Helena que eu não me lembro qual era o cargo dela na época, ela falou sim, a gente pode ajudar e aí como é que fica a gente pode fazer o estágio supervisionado lá e tal e aí a professora daqui(escola) que tinha bastante conversas com a professora(universidade) me procurou e pediu: será que a gente não pode abrir? Eu falei que por mim não tem problema e aí ficou assim nesse termo de parceria mesmo, eles nos auxiliam quando a gente precisa com a vinda dos acadêmicos pra fazer arbitragem, par a fazer monitoria aqui e tal nos nossos eventos e nós abrimos as portas para o estágio para que eles possam desenvolver aqui.

P: Inclusive o estagiário ficou muito feliz por ter participado da seleção dos alunos do xadrez, foi uma coisa que ele pontuou como uma coisa muito importante enquanto formação dele fazer parte desse processo.

PS4: Sim, claro e eu acho que esses encontros, esse tipo de encontro assim é muito importante porque se não houvesse o estágio aqui ele não teria tido essa oportunidade, então isso é muito positivo.

P: Quais os desafios e possibilidades nessa relação Escola e Universidade?

PS4: Eu creio que, o que a gente vai apontar aí nos desafios, são vários né.

P: Pode falar todos que você quiser (risos).

PS4: Então assim olhando é porque a gente teve uma experiência muito positiva ao longe desse primeiro estágio, desse primeiro semestre como você pode acompanhar, os supervisores sempre presentes, os orientadores presentes também, eu creio que o desafio é ampliar esse processo, trazer ainda mais estagiários, porém a gente passa por questões físicas da escola, a gente não tem um espaço físico na escola que possa acolher bem esses estagiários, acho que esse é o maior desafio que não é do processo de estágio que é fora, o espaço físico, eu não sei se você pode presenciar também, mas em alguns momentos a gente tem um espaço para fazer educação física que é dividido com 3 turmas, então para o professor já é uma situação muito difícil, para o estagiário acredito que seja extremamente, que gere uma ansiedade enorme porque os estagiários se vê ali com 3 turmas correndo, um professor tentando dar orientação aqui, outro ali, então esse é um processo que limita muito assim e desgasta muito a relação, acho que o espaço é um desafio como eu falei não é do processo de estágio, mas se a gente tivesse espaço melhores acho que seria mais produtivo.

P: São muitos ruídos né?

PS4: Sim, muitos ruídos muitas interferências, o espaço limitado também nos limita no planejamento, claro que a sempre tem que adaptar o planejamento ao espaço que a gente tem, mas aí as vezes como a gente sabe aqui tem 3 turmas ao

mesmo tempo ocupando o mesmo espaço para uma...não é nem um ginásio, é uma quadra coberta a gente só então, esses são os desafios assim, que a escola possa oferecer melhores condições até para esses estagiários.

P: E quando a questão de organização Sandra, porque ao oferecer certo número de estágio a gente tem também uma organização interna de vocês com as turmas, você achou que foi tranquilo fazer essa organização enquanto gestão das turmas e horários para que pudesse receber os estagiários?

PS4: Então eu acho que a gente não se atentou muito a essas questões até porque foi a primeira vez que vieram vários estagiários no mesmo período, eu acho que a gente poderia ter pensado em uma organização melhor, inclusive até se a gente tivesse essa programação em função das distribuições dos horários de aula, de priorizar para as aulas de Educação Física que eles(estagiários) estivessem de repente sozinhos no ginásio ou com o menor número de turmas possível porque com 2 turmas ainda fica até razoavelmente tranquilo, mas 3 já fica impossível, então a gente poderia sim ter organizado melhor isso e aí a gente fez as adaptações ao longo do período né, eu por exemplo: eu descia na terça feira na quinta aula, passei a não descer, ficava com a minha turma na sala para poder melhorar o espaço dos estagiários da Heloisa.

P: Há, entendi, existiam combinados dentro da escola?

PS4: A gente fez ajustes, não fizemos programação né, a coisa foi acontecendo e a gente foi se ajustando, eu acho que a gente poderia ter sim pensar antes de tudo, só que como era novo né, de repente para os próximos anos aí a gente possa/consiga fazer um ajuste melhor assim, é possível. P

: E dentro dessa relação escola-universidade você vê alguma possibilidade?

PS4: Na questão do processo de estágio acho que infelizmente a gente sempre caí na questão do espaço físico né, numa possibilidade de a gente organizar melhor, já que é sempre o mesmo espaço que a gente tem. Se aproximar mais, eu acho que o processo de estágio tem que ser assim mais próximo da escola, no sentido de mobilizar em relação ao fechamento, eu acredito que deveria ter uma reunião final, onde os atores tivessem todos envolvidos presentes pra fazer os feedbacks numa roda de conversa que eu acredito que seja ainda a melhor forma de fazer é... pra gente levantar o que a gente pode até melhorar no processo e tal. O processo de avaliação do estágio eu acho ele muito distante porque eu vou só fazer uma...escrever ali e eu acredito é claro eu vou pensar para escrever, eu vou ajustar, quando a gente se reuni e fala assim, como a gente tá falando agora não tem muito tempo de...ajustar o discurso, então eu acho que o discurso espontâneo na hora seria mais interessante, então acho que só isso como possibilidade de a gente aproximar mais e fazer um fechamento mais efetivo do processo de estágio.

P: Até para concretizar o aprendizado dos estagiários?

PS4: Ou não,

P: Ou não também.

PS4: Até para que eu acho que essa é a função, se eles aprenderem, claro que a gente sempre aprende, mas pode ser um aprendizado uma experiência mais positiva, mas negativa, então para eles trazerem isso porque eles também são autores do processo, para o supervisor trazer né, seus anseios suas...e o orientador também.

P: Para você o que o estagiário aprende no e com o ECS?

PS4: Há eu creio que essa é uma vivência tão rica assim ô, eles aprendem é como deve, o que eles deveriam aprender é como proceder e acaba que eles aprendem muito também como não proceder né, porque eles sabem que em determinado momento assim a gente, eles veem posturas ou veem práticas que não condizem com uma boa formação, então eu creio que seja por aí, os estagiários apreendem sempre só que as vezes as experiências são bem positivas, as vezes bem negativas, mas o aprendizado é inerente a esse processo, ele colocou o pé dentro da escola ele tá aumento a bagagem formativa, intelectual dele

P: E isso passa muito pela turma, pelo grupo em que acaba escolhendo, mas que muitas vezes as escolhas são por horários porque temos estudantes trabalhadores e escolhem por faixa de horário e não necessariamente por uma afinidade pela faixa etária ou algo do tipo.

PS4: Exato, é tem isso também, eles escolheram as cegas né e depois eles foram escolher assim, na verdade o processo, quando eles estão no processo de observação ele já determinaram a turma que eles iriam escolher e eu acho que isso não é ruim porque na verdade na vida profissional também vai ser assim também, rara as vezes ou lá no final da carreira por exemplo, você diz: há eu não quero essa turma ou eu quero essa turma, no início você pega o que vier e tá no lucro ainda (risos).

P: As difíceis ainda.

PS4: Geralmente né quem está entrando geralmente pega as turmas mais difíceis aquelas em que os professores já não querem.

P: Tem isso de início de carreira, também é um choque né.

P: Como você observa o teor das aulas dos conhecimentos do estagiário?

PS4: Olha eu...a gente teve vários estagiários eles todos tem, apresentaram um nível muito bom, é claro que alguns tiveram mais fragilidades no entendimento dos que hoje não são conteúdos né, a gente já tem que tirar essa terminologia né, são as habilidades, então eles trouxeram ainda aquele aprendizado em relação a uma estrutura que já tinha né, conteúdo, objetivo geral e bá bá bá e hoje não é, a gente tem né, eu trouxe a proposta para eles, nossa proposta do estado, eles claro acolheram abraçaram, claro que também por conta da Orientadora que fez com que isso acontecesse, eles apresentam um nível de competência muito bom, muito bom assim, nos planejamentos também, da aplicabilidade é que é outra situação que é justamente isso que eles vão entender que as vezes a atividade é ótima, mas não para aquele momento, não para aquela turma né, e de dar uma...entender as vezes que a atividade é ótima mas você tem que dar outra dinâmica para ela para ela dar certo ali, então assim é...postura profissional excelente, as questões assim né, envolvendo conhecimentos muito boas também, é justamente isso assim, se atentar que em determinadas situações tem coisas que funcionam e coisas que não funcionam e é justamente por isso que eles estão aqui, mas o nível de conhecimento deles em relação a bagagem que eles trazem da universidade é muito boa.

P: Uma coisa que me chamou a atenção, é entender que o planejamento ele não é instável e ao mesmo tempo ele sofre esses movimentos do dia a dia dos alunos, por exemplo: a menina ou menino não se sentiu bem e não pode fazer e paciência e, talvez esse era o que mais motivava a turma e a turma agora também se desmotiva, então esse movimento que acaba acontecendo.

PS4: O que aconteceu na turma do médio da professora Orientadora assim, num determinado momento a gente parou, sentou e conversou com eles, poh o que tá acontecendo a galera não está participando, se está participando está se arrastando, aí eles(alunos) disseram é a gente não gostou muito dessas atividades, a gente gosta de atividades que tenham mais competição, ok, as vezes você está trabalhando justamente para minimizar um pouco a questão competitiva, porém, a gente de repente estava indo em um caminho errado e aí nós(supervisora, estagiários, orientadora) e eles reformularam o que estava previsto, tiraram colocaram outra e foi uma aula excelente, os alunos participaram mais, então é desse time também né, de entender assim, não são alunos desmotivados, é minha aula que não está motivadora né.

P: E usando desse exemplo específico né, a gente tá falando de ensino médio, onde eles já têm uma consciência corporal e consciência no sentido de entender o que eles querem, mesmo passando por tudo, vamos chamar assim, eles já têm uma ideia do que eles querem enquanto proposta né. P

S4: Sim, eles já conseguem se impor mais que os menores digamos assim, a gente precisa estar conquistando, motivando.

P: Mas é um aprendizado, a ideia de entender o aluno né?

PS4:Sim.

P: Porque as vezes a gente vem com uma ideia muito estruturada de que na universidade todos os meus colegas fazem, ninguém fala não, vamos mudar a atividade porque eu não gostei ou meu grupo não gostou, e agora.

PS4: Os objetivos são outros na universidade, é que os objetivos são outros.

B-Entrevista Estagiário 10- ECS II

BLOCO A

P: O que é ECS?

E10: Então para mim o estágio curricular supervisionado ele é uma possibilidade que nós temos dentro do nosso curso de nos vermos na nossa prática profissional, então acho que é uma verdadeira aproximação da parte teórica do curso com a prática né e, eu acho que nesse sentido ele é vital para nossa formação né porque é uma forma de a gente romper com esse horizonte teórico que a gente tem a faculdade.

P: Você vê alguma diferença entre a residência pedagógica e o estágio curricular supervisionado, já que você teve a oportunidade de participar da residência?

E10: Sim, vejo diferenças, é na residência pedagógica eu tive a impressão que, não que eu tenha assumido um papel mais secundário, mas a questão do professor regente da educação física tá muito inserido nas aulas parece que qualquer coisa que saísse do controle tinha ele de opção, já no estágio não, eu me senti realmente responsável em todos os momentos por todas as etapas, planejamento, execução e avaliação das crianças, então o interessante, a diferenças que eu vi assim se fosse pudéssemos mencionar algo prático, pensar até inclusive em organizar eles para o intervalo, a volta deles do recreio, coisas que eu não parava para pensar antes.

P: Qual a importância do ECS para formação?

E10: É acho que eu já respondi um pouco na pergunta anterior, mais ou menos o que eu tinha falado, eu acho que é realmente uma aproximação da teoria com a prática, eu acho importante no sentido de identidade né porque a graduação aqui na UDESC em todo o currículo ele já tem meio que uma pré-identidade estabelecida né, mas eu acho que no ECS a gente tem essa possibilidade de formar nossa identidade profissional, eu acho que esse é o principal ponto que eu destaco, tem vários outros né, questão de planejamento, execução, avaliação, a própria questão da didática tudo isso é desenvolvido no estágio, então dar aula na universidade para os nossos colegas em um espaço onde todo mundo fica quieto, onde não divide quadra com outra turma é uma realidade, quando a gente chega lá no estágio chega lá e vê que é...você tá no campo profissional e você precisa de uma potência de voz mais alta, coisas que antes você não se preocupava isso com certeza te coloca no campo profissional mesmo.

P: Seus colegas não dizem não né.

E10: É, exatamente (risos).

P: Qual o papel da universidade no ECS?

E10: Olha eu acho que tem um...papel fundamental né, o próprio fato de ele ser inserido já iniciar na 5 fase e depois na 6 é...realmente a questão da preparação, então eu acho que para você estar no estágio você precisa de uma preparação mínima teórica né, práticas também é, mas o interessante é que quando chegamos no estágio a gente não sabe tudo né, assim como tudo na vida, então ter a professora supervisora que é a professora da universidade é, nos orientando tanto da parte teórica quanto da parte prática é fundamental.

P: Qual o papel da escola no ECS?

E10: Olha eu acho que é a escola deve pensar de uma maneira mais universal, como assim, no sentido que ela está contribuindo para formação de professores né, eu acho que a escola tem que contribuir para formação de professores, não só o professor é...supervisor lá do campo né, dá educação física mas toda unidade escolar, eu acho que quando uma escola recebe o estágio, tem que a diretora, enfim, todo mundo tem que estar sabendo do que está acontecendo porque todos eles tem um papel fundamental na nossa formação, então, tanto de feedback, quanto a gente dividir um momento, a gente teve a oportunidade de participar de um conselho de classe e isso foi bastante significativo, então, acho que o papel é realmente na contribuição que eles podem estar dando na nossa formação.

BLOCO B

P: Qual sua expectativa para o estágio?

E10: Era de seu ia realmente me identificar com o ensino fundamental I, eu tinha um pouco dessa dúvida, no estágio passado da educação infantil também tinha essa dúvida e me identifiquei bastante com a educação infantil e como eu já tinha me identificado com a educação infantil logo de cara eu tinha dúvida se eu de fato ia gostar das outras etapas, então minha principal expectativa era se eu ia gostar ou não dessa faixa etária, dessa etapa da educação básica e...eu também temia um pouco sobre a questão da desenvoltura né porque o meu contato com a magistério tinha sido na empresa na educação infantil e no estágio com a educação infantil e tem um perfil completamente diferente, então eu tinha um pouco de dúvida de como eu iria me portar, como eu iria falar, como eu iria explicar se eles iriam entender, se eles não iriam entender e eu tinha expectativas de fato alcançar uma boa didática, um bom perfil de professor, conquistar o respeito deles e no final do estágio foi mais uma vez muito feliz, com meu desempenho, porque eu tenha alcançado, atingido meu objetivo, agora eu sei que além da educação infantil eu posso me ver como professor também no ensino fundamental I, então eu tive que adaptar várias coisas da educação infantil para fundamental, mas eu considero que eu me desenvolvi muito como professor e como ser humano também.

P: O que você espera dos professores que te acompanharão?

E10: Bom da professora orientadora da universidade, minha expectativa era de uma orientação mais teoria e prática talvez um pouco, mas isolada assim, que ela, a professora da universidade não conhece o repertório profissional, mas normalmente quando eu tenho contato com professor universitário eu suponho que ele não teve tanta contato com o chão

da escola em si, pode não ter sido o caso, eu realmente não sei, mas então por isso que a minha expectativa era de uma orientação mais teórica, da execução da aula, dos momentos da aula e da parte prática um pouco mais distanciada. Em relação ao professora supervisora da escola minha expectativa era de que de fato ela pudesse me colocar no chão da escola mesmo, então tem algumas coisas que a gente só entende quando a gente vai para pratica, a questão de te que pensar em estratégias por exemplo pra organizar a turma quando você está em um ginásio amplo que não tem uma acústica boa, então como você pode readaptar isso se você não previu isso no seu planejamento, então minha expectativa é que a professora que está lá no campo, porque trabalha ali com essa faixa etária, ela possa me passar essa orientação.

P: Como você vê a relação da escola e da universidade no ECS?

E10: Eu acho que pela característica que tem o local da universidade de ser literalmente colada com a escola, eu acho que a universidade e a escola tinha que firmar um relacionamento mais aproximado, a gente fez aqui um passeio, a gente trouxe eles(alunos) para universidade e muitos deles sequer tinham entrado aqui, então eu acho que a universidade deve incluir a escola aqui dentro e a escola deve-se permitir incluir aqui dentro, assim como também tem que incluir a universidade levando o conhecimento científico, dando oportunidades para os estagiários e os alunos terem contato é...porque a universidade está formando profissionais que vão atuar na escola, então faz todo sentido a escola e a universidade conversarem.

P: Qual o seu papel na escola?

E10: Eu acho que eu tenho meu papel profissional na escola, de ser um professor de educação física de tematizar a cultura corporal de movimento, de ser ético e compromissado com minha área com meus alunos, com a universidade no qual eu estou me formando, mas eu também acho que tem um papel humano né, de um papel humano dentro da escola que vai além de ser professor de educação física e agora que eu tive essa experiência na escola, claro que eu sou formando, minha identidade de educação física, mas aos poucos eu vejo também que eu estou formando uma identidade de educador, então eu acho que é isso.

P: O que você espera aprender no ECS?

E10: Bom é...eu esperava melhorar minha didática na explicação das minhas atividades, isso era uma coisa que eu tinha um pouco de dificuldade porque eu sou bastante ansioso, eu tenho um pensamento bastante acelerado e eu acho que...eu tenho certeza que hoje eu sei explicar uma atividade, eu tinha expectativa também de ser aceito por esse grupo, 3 ano do ensino fundamental, mas pelo fundamental I como um todo, pensei que talvez eu pudesse ter um perfil infantil de mais, pela minha bagagem ser da educação infantil, mas não foi o que aconteceu, então eu esperava ter um perfil adequado ao fundamental I e acho que alcancei. É...sair da minha zona de conforto no estágio, tematizei lutas com a Lucia e Lutas é um conteúdo desafiador pela sua característica, 1 ele é desafiador porque tem um preconceito por traz das lutas, então ela está associada a violência então o preconceito já começa, já poderia começar com a professora, então quando nós apresentamos a professora que iríamos trabalhar com lutas, ela já ficou meio assim, será que isso não vai induzir a violência e depois pela questão das lutas terem uns momentos que elas são um pouco individuais e em grupos grandes, que foi o caso meu que tínhamos 26, 25, era um pouco difícil esses momentos, mas eu consegui aprender da professora de campo, da professora orientadora de como organizar melhor eles, então isso volta na questão da didática na questão de atividades e...que mais, aprendi formas de avaliação novas e avaliação é a parte mais difícil pra mim no momento, é muito difícil avaliar pensando em um contexto que tem várias turmas e eu tive a oportunidade de estagiar com a Lucia, a Lucia já tem bastante experiência né com avaliação, que a Lucia já tem doutorado, então aprendi formas de avaliar no caso da avaliação diagnostica, então eu fiquei um pouco mais tranquilo a respeito da avaliação, porque eu acho que a avaliação vai dizer se seus objetivos foram alcançados ou não.

C- Entrevista Professora Orientadora 2

BLOCO A

P: O que é ECS?

PO2: Respondendo de maneira muito simples, é, eu acredito que ele consista em um componente curricular obrigatório dentro do programa de formação de profissionais e visto esse contexto, que é um programa de formação inicial de licenciados, né, é ele não só é uma componente curricular com grande teor prático, mas também uma oportunidade de aliar teoria e prática, de estar em campo, conhecer, se aproximar com esse contexto, com as realidades que ele oportuniza, principalmente quando visando a educação pública, né, um cenário tão necessário de aproximação. Então, é dentro dessa

visão, um pouco mais romantizada, digamos assim, ele consiste em um contexto extremamente rico para que a gente consiga, em alguma medida, trabalhar com os alunos essas transferências que são necessárias em relação a teoria e prática.

P: Qual a importância do ECS para formação?

PO2: Pra mim, ela é imprescindível, não existiria dentro da minha perspectiva, é, uma formação inicial em sua completude se a gente não tivesse essa oportunidade, que na minha visão, ainda não é, não atende nem toda a carga horária e toda demanda que nós necessitariam, mas eu tenho, tenho noção que nós estamos em um contexto privilegiado, pensando ali o curso de educação física da UDESC, se eu for comparar, por exemplo, com a UFSC, mas eu acho que é Imprescindível, não se pensa, eu não consigo pensar em uma formação inicial sem a possibilidade do estágio curricular supervisionado nos diferentes níveis educacionais né, então, para mim, a formação seria extremamente defasada, incompleta se a gente não tivesse essa oportunidade prevista na matriz curricular de um curso.

P: E você perpassou por todos os estágios na sua formação?

PO2: Eu passei por todos eles, mas eu iniciei um processo meio contraditório, eu inicio de trás para frente o meu primeiro estágio foi na adaptada e ele não foi no Brasil, ele foi na oportunidade de um intercâmbio, então eu tinha acabado de concluir a terceira fase do curso, né, então muito recente, tudo muito novo na minha cabeça e eu me vi tendo que fazer um dos estágios assim mais complexos, não é à toa que ele é o último aqui no nosso curso. Então, eu comecei de trás para frente em uma realidade sociocultural totalmente distinta da nossa, mas perpassei por todos os estágios.

P: E você, acredita que seus estágios foram de maneira tranquila?

PO2: Hã, não totalmente, é, eu sou uma pessoa extremamente autocrítica, perfeccionista e me vê nesse lugar de estágio na terceira, logo concluída a terceira fase, me fez levantar todas as barreiras possíveis e dizer assim, eu não vou conseguir e, eu procurei o responsável pelo setor de intercâmbio na época por que quando eu me inscrevi na ementa, essa ementa não era tão clara, porque o estágio na universidade do Porto, naquela época, ele era uma parte da disciplina, então eu me matriculei na disciplina de populações especiais e, eu vi que a carga horária dela era imensa, mas não estava, não estava escrito que era um estágio, né, não era um, eram dois estágios, eu tinha dois campos de estágio e aí eu tentei desistir da disciplina e eles não, você vai conseguir, você vai conseguir, quando a disciplina começou eu vi que era pior do que eu imaginava era muito mais difícil, a gente tinha uma carga horária, assim, absurda e foi muito, muito, muito desafiador, porque eu recebia uma carga de supervisão e correção, orientação muito grande, não só em função da especificidade do contexto e de tudo aquilo que o estágio demanda, mas também pela minha escrita no português do Brasil, que eles falam que a gente fala e escreve brasileiro. Então assim era muito difícil. Então, o primeiro plano de aula que eu recebi com correção eu chorei, até hoje eu corrojo plano de aula em rosa em laranja, eu não corrigi em vermelho porque eu tenho um trauma das correções em vermelho, mas foi tenso e intenso, mas foi transformador.

P: Qual o papel da universidade no ECS?

PO2: Eu acredito que é um papel também de extrema importância, é, e que vai articular dentro das suas possibilidades, esses lugares, né, aproximar esses campos, abrir esses campos, acredito que no papel o seu papel seja mais importante do que na prática ele de fato tem sido. Então, dentro da especificidade do local onde eu atuo, é, eu acredito que ainda falte um pouco de suporte em relação à coordenação, acompanhamento, a algo que que explique mais a responsabilidade da universidade nessa articulação, mas eu acho que o papel dela é imprescindível, né, de aproximar, mas não só aproximar, abrir e aproximar esses contextos, né, pensando universidade e escola, mas também de acompanhar esse processo de se aproximar no decorrer, não só no começo de um estágio e no final dele, mas em toda a sua continuidade.

P: Qual o papel da escola no ECS?

PO2: Bom, a partir do momento em que, é, se abre as portas para essa possibilidade, para essa instituição, eu acredito que que a escola também tenha esse papel de acompanhar e de e de fazer entender esse lugar. Eu ainda sinto que é a relação entre a escola e a universidade ela fica muito a cargo do professor supervisor e do professor orientador e de fato, eu sinto falta das coordenações das direções se aproximarem, entenderem mais esse trabalho, até para que ele consiga atender outros âmbitos ali, né, para que a gente consiga é sair só do nosso momento de aula, pontual 45 minutos e atingir outros lugares. Então, assim como a universidade, eu acredito que a escola tem um papel muito importante em acompanhar esse processo, que às vezes eu sinto falta.

BLOCO B

P: A quanto tempo você é professora do ECS?

PO2: No estágio, um ano.

P: E você já tinha tido outras experiências como professora de estágio?

PO2: Como professora de estágio, não, no ensino superior, sim, em outras realidades privadas, mas do estágio especificamente não.

P: Você já se imaginou como professora do ECS?

PO2: Já me imaginei. Com esse processo muito intenso que foi o meu primeiro estágio, e aí, quando volto ao Brasil, né, e volto a campo porque daí eu retorno e eu dou continuidade aos estágios do início aos estádios no Brasil e vejo um pouco dessa diferença dos processos, é, eu vislumbrei um pouquinho esse cenário, eu falei, poxa, é um, é um lugar onde eu gostaria de estar, justamente por perceber o quanto ele transformou o meu processo de formação inicial, né. Então, eu acho que é um espaço muito privilegiado para atuação, na perspectiva humanística do aluno, então, de fato, foi um espaço que eu vislumbrei, apesar de não ser, é um fenômeno no qual eu me debruço a estudar, enfim, dentro dessas temáticas que envolvem o contexto da pós-graduação que me acompanhou até recentemente, né. Mas sim, quando aluna eu pensei, quais são as minhas possibilidades de atuação no ensino superior? O estágio estava entre elas.

P: Qual seu papel na relação do ECS?

PO2: Bom, eu acho que eu fui entender o meu papel no decorrer da disciplina, mais precisamente no fechamento dela, né, é, no primeiro semestre no qual eu atuei. É uma experiência muito recente, né, mas, ao finalizar o semestre e entender que eu tinha conseguido, dentro daquilo que eles me passaram, é, impactar na formação e na possibilidade que eles tinham de se projetar futuramente fazendo essas transferências daquilo que acontecia na sala de aula, daquilo que acontecia no contexto das escolas, é, eu vi que o meu papel ele ia muito além de chegar e transferir um determinado conteúdo e perceber que eles absorviam parcial ou totalmente esse conteúdo. Então, eu vi que essa relação ela era muito importante em outras dimensões. Voltando ali a uma questão de uma dimensão mais humanística mesmo, da formação. Então, eu acredito que esse papel de orientar, até pela especificidade que a turma trazia de ter passado um tempo significativo no EAD, né, é, perpassava essas relações mais humanas de estar perto, de sentar depois, de olhar no olho, falar com mais firmeza, falar com mais docura e entender quais eram as necessidades desse aluno para além do plano de aula, para além do papel, para além daquele momento pontual de intervenção na prática, né, de tentar afastar e olhar o todo para conseguir trazer aquilo para aquele momento, então, enfim, não sei se se fica claro ou não, mas de fato, é um papel multidimensional e complexo dentro da minha percepção.

P: A universidade oferece alguma modalidade de formação aos professores de ECS? De que forma?

PO2: Bom, eu realmente acredito que esse processo de formação continuada ele fica muito a cargo do professor dentro da universidade pública, né. Então, eu não vou, eu não vou transferir a responsabilidade totalmente para a universidade, porque foi algo que eu também não consegui procurar nesse momento de finalização de doutorado, ingresso no ensino superior, então nada que eu saiba, que eu tenha procurado, mas também nada que tenha chegado via coordenação que tenha sido possibilitado. Então tem essas 2 esferas, né nenhuma oportunidade ofertada via departamento ou coordenação de maneira explícita, mas também a minha responsabilidade de não ter ido atrás dessas oportunidades que talvez existam em outros centros e a fins.

P: E a coordenação de estágio, ela se mostra presente no decorrer do estágio, com reuniões no início, reuniões no final, no meio para entender se está acontecendo ou não.

PO2: Infelizmente não, nós temos uma conversa, uma reunião inicial no semestre passado uma conversa informal, esse último semestre nós tivemos uma reunião onde todas as professoras orientadoras foram convidadas a participar e, essa reunião foi de suma importância para algumas decisões, para o andamento do estágio, mas de fato não existe a continuidade desse contato, dessas relações, dessa supervisão também que deve existir via coordenação e professor orientador e, no final, menos ainda, né, infelizmente.

P: Como você interpreta o papel do professor supervisor?

PO2: Nossa, não tem, não tem um papel que não seja imprescindível nesse quebra-cabeça, ele não funciona sem a universidade, sem escola, né, ou enfim uma pessoa que se doe menos de 50%, porque eu sempre acho que é uma via de mão dupla. A escola dá 50%, a universidade da 50%, o professor orientador da 50%, supervisor das 50%, o aluno também tem que dar a sua parte, aqui eu trouxe 50 para facilitar mais a matemática não seria essa. Mas também é um papel de extrema importância e que nesse semestre, especificamente tendo a oportunidade de dois campos de estágios distintos, eu consegui perceber muito bem assim o quanto importante foi para os alunos ter um professor supervisor presente, não no sentido da presença, né, mas presente no sentido de supervisão, de acompanhamento, de feedback de

participação às vezes, né, em uma das escolas a gente teve é um professor supervisor que ele entrava mais na quadra, ele participava mais ao sentir a necessidade, né, em algumas questões e eu entendo que também foi a primeira vez que ele recebeu os estagiários nas duas, nas duas escolas que nós tivemos foi a primeira vez que eles receberam os estagiários, então para eles também é um processo novo, mas eu vejo como extremamente importante essa supervisão na sua completude, de novo, não só um professor que esteja ali é no campo participando, né, de corpo presente. Então, é de suma importância, assim como eu vi, o quanto significativo foi para eles, não só, o acompanhamento no decorrer da prática, mas a importância da presença desses professores no fechamento da disciplina, o quanto depois eles falaram da importância do professor, estar ali vendo, entendendo, é, a materialização desse processo, né. Então, é muito importante.

P: Como você vê a relação da escola e da universidade no estágio?

PO2: Bom, hoje ela fica muito atribuída a questão de documentação, a questões burocráticas e de acordos, de termos e de documentos que são de extrema importância para garantir a segurança e prevê a qualidade do andamento desse componente curricular. Mas, eu ainda acho que essas relações vão além e não estão indo nesse momento, justamente, bom, algum lado tem que tomar uma iniciativa né, e, eu acho que quem bate na porta é que tem que pedir licença e iniciar essa conversa. Então, eu realmente acredito que a universidade poderia se fazer muito mais presente nessas relações e isso se dá para além, de novo, do papel dos professores orientadores e supervisores, né, eu acho que aí vem uma importância significativa da coordenação do estágio, da coordenação geral de estágio, do departamento, enfim, para que essas relações, elas possam se fortalecer. Então eu vejo que fazendo uma analogia, é uma casinha que você tem que ir lá bater na porta todo semestre, porque não é algo que se fortalece como deveria no decorrer, porque são entidades muito complexas. Então, a relação entre elas é de extrema importância, mas eu acho que ela ainda fica muito a cargo de documentação né, e de novo, é tudo muito maior do que aquilo que a gente tem no papel, termo documento, numa carta de apresentação, né, então é isso.

P: Quais os desafios e possibilidades nessa relação?

PO2: Bom, hã, eu citei agora a questão de um diálogo muito mais aproximado entre coordenação de estágio e direção da escola, eu acho que essa é uma medida muito importante, né, até para formalização dessas iniciativas. Eu também vejo a necessidade de algumas coisas, como a gente tinha antes, né, de eventos que pensem a escola dentro do contexto da universidade e que aproximem verdadeiramente esses contextos, ainda fica muito paralelo ou preso a iniciativa de um laboratório, de um grupo de pesquisa, um evento específico e aí a gente convida a escola, mas fica aquela coisa meio que, há, eu tenho isso previsto, vou encaixar a escola aqui, coloco lá na carta de apresentação que a contrapartida da universidade também é oferecer esses espaços de formação continuada, mas eu acredito muito, né, e vendo todo esse processo da universidade, porque sou egressa dessa instituição, que a gente conquistou em alguma medida perdeu, porque nós tínhamos essas questões. Então, eu também acho que, pensar em espaços visando essas escolas para aproximar-las da universidade é muito importante também, não só pensar em encaixá-la, mas pensar nelas para conceber essa formação, esse evento, essa possibilidade de aperfeiçoamento, enfim, é, e eu acho que isso falta muito e, de novo, realmente acredito que isso seja muito mais responsabilidade da universidade do que propriamente da escola, né, enfim.

P: Para você o que o estagiário aprende no e com o ECS?

PO2: Bom, não cabe a mim dizer o que ele aprende, cabe a mim dizer o que o oportunizo, né, de novo, é sempre uma relação de mão dupla, a gente está ali para oportunizar essas vivências, esses conteúdos, trazer um espaço de intervenção na prática e de debate dessa intervenção, mas de fato o que é aprender, eu não penso que caiba a mim dizer, mas sabendo daquilo que eu, ofereço nessa disciplina, eu realmente acredito que tenha, que eu esteja fazendo muitas tentativas de possibilitar as mais diversas experiências possíveis dentro desse contexto, né, então, de aproximar ensino, pesquisa, extensão, trazer convidados para falar do que acontece lá na ponta, né, porque o próprio contexto do estágio, ele acontece ali, os alunos falam: ai eu estou sempre sendo supervisionado, aquela turma não é a minha, é, a gente costuma deixar muito claro que eles chegam em um momento muito pontual e saem em um momento muito pontual e aquela turminha continua no decorrer do ano, né, então a gente precisa levar isso em conta, então eu também tenho que trazer o professor que está lá na ponta para dialogar com eles e falar assim, o que que é? Como é que faz? O que realmente acontece nessa dinâmica? Então, assim, as tentativas de oportunizar aproximação com o contexto real são muitas, o que eles de fato, podem e devem aprender com o estágio é, vai sempre depender deles e uma das conversas que eu tento reforçar no decorrer dessa disciplina é a importância que ele se projetem, se vejam como professores estagiários para tentar amenizar um pouco essa concepção de aluno que eles têm e, trazer a importância dessa formação inicial como um espaço que prepara eles enquanto profissionais, para atuarem na prática, que às vezes isso fica muito, à porque eu sou aluno, então eu vou ali, eu dou a minha aula, eu faço meu plano de aula, eu volto e, não, né, não galera, não é isso e é muito mais que isso e esse é um esforço que eu tento trazer para que eles se responsabilizem sobre o que eles vão aprender e absorver

em relação a esse componente curricular e a qualquer outra, né, mas essa em específico que oportuniza eles estarem exatamente dentro das possibilidades de atuação futura.

P: Como você observa o teor das aulas dos conhecimentos do estagiário?

O teor das aulas e dos conhecimentos dos estagiários, em relação aos conteúdos que eu trago pra eles?

P: Em relação ao que eles estão propondo no estágio, por exemplo, eu tenho uma, sei lá, tenho alguns itens de avaliação que tratam de como ele deu a aula como planejamento dele foi escrito como, sei lá, o que né, como a avaliação condiz com objetivo essas coisas assim. Então como que você analisa, né o teor das aulas e dos conhecimentos dos estagiários.

PO2: Tá, não sei se essa pergunta fica muito clara para mim ainda, mesmo que você tenha explicado.

P: Eu posso tentar explicar de outra forma, se você quiser. Por exemplo: no final da disciplina a gente tem um relatório a ser entregue, esse relatório pressupõem que eles olhem para eles enquanto professores, as reflexões que eles trouxeram, então isso seria uma forma de você avaliar, por exemplo, o teor das aulas que eles estavam dando pelo que eles estão retornando para você e dos conhecimentos seria mais voltado à ideia da prática, mesmo nessa aqueles conhecimentos que eles estão exercendo na prática, eles são condizentes com a realidade no sentido, por exemplo, vou fazer lá, o é deixa eu pensar uma, os meninos foram fazer jogos e brincadeiras, né, naqueles jogos e brincadeiras, realmente teve oposição, eles trouxeram a turma interagiu e esses conhecimentos foram desenvolvendo.

PO2: Tá bom, é, eu acho que que tem uma coisinha muito importante aí que influencia tanto naquilo que eu, que eu analiso, hão, em relação às propostas quanto aos conhecimentos que são aplicados de fato e como eu os percebo e essa palavrinha é cronograma, a minha primeira oportunidade de atuar na desplante estágio em um semestre de 6 meses, nós tivemos 4 meses porque ingressamos muito atrasadas, então foi assim, uma corrida sem fim para poder atingir as datas e de fato possibilitar o máximo de oportunidades possíveis para que eles estivessem em campo e, enfim, isso apesar da minha sensação de estamos sem fôlego, estamos correndo ao final, eles trouxeram em aula que a percepção, apesar de entenderem a correria do semestre, foi de que foi tudo muito tranquilo, eu tinha conseguido passar uma certa segurança para eles em relação a isso. Mas por que que eu trago? Porque a questão do calendário ela é, ela é muito complexa e às vezes, às vezes não, quase sempre nos atrapalha, então, por exemplo, esse semestre, e aí falando dessa realidade, bom beleza, mas esse semestre a gente tá no contexto ideal, então porque ele começou na data e finalizou na data que deveria, mas nós tivemos muitas datas da nossa disciplina de sala nas quartas-feiras que foram prejudicadas por eventos, eventos em que eles precisariam de fato participar, né, não só eventos em que eu falei, não, esse evento é importante e de fato, todos eles eram, desde a aula magna até os outros eventos oportunizados ali pelo LAPRAPEF, mas eventos muito importantes, mas que em alguma medida diminuem as oportunidades de estar com eles em sala. Então, eu acho que isso é muito complexo quando a gente vai tentar passar um conteúdo, vai tentar fazer com que esse conteúdo não só seja passado, mas que ele tenha um tempo pra absorção, pra debate, pra maturar, então eu acho que isso ainda, eu ainda não consegui ter essa perspectiva de como adaptar o cronograma a infinitude de conteúdos que eu ainda preciso voltar e falar com eles, por que eu vejo com muita frequência a alunos que não conseguem transferir aquilo que eles tiveram em semestres anteriores para esse semestre em que o estágio ocorre. Então, eu preciso de fato estar voltando em disciplinas que eles já tiveram para que eles consigam implementar isso na sua intervenção, eles não conseguem fazer essa transferência e daí eu também não sei te dizer o porquê que isso não está ocorrendo, né, mas um fato é que eles acabam buscando, eu tinha percebido isso semestre passado, esse semestre é, eu continuo com essa percepção, ainda não é uma certeza, porque acho que o meu contato com essa disciplina, ainda é muito recente, é, que eles acabam trabalhando com a unidade temática ou com um conhecimento, enfim, que eles estão tendo naquele semestre. Então, um exemplo foi esse, semestre unânime, todos eles decidiram trabalhar com o atletismo porque eles estavam tendo a disciplina de atletismo, estava fresco, eles não foram buscar lutas, eles não foram buscar dança, que foi no semestre anterior, salvo algumas exceções, é claro. Estou tentando trazer um olhar mais maximizado, então eu realmente acho que o cronograma não possibilita voltar e trabalhar tudo aquilo que eu acredito que eles precisariam para poder estar atuando com um pouco mais, não sei, de segurança ou conforto, né, eu vejo que isso, isso não acontece, é, como, como eu realmente gostaria que acontecesse. Aí, pensando ali nos conhecimentos é justamente isso eu acho que são respostas que se complementam nesse sentido, porque ao adaptar, ao escolherem o que eles vão trabalhar e essa escolha, ela tem um suporte, um aceite direto do professor supervisor né, porque nós tentamos fazer com que a escolha deles esteja alinhada ao PPP da escola e ao planejamento desse professor, planejamento anual, planejamento bimestral desse

professor, mas se ele chegam com um conteúdo que não era previsto para aquela faixa etária ou para aquele bimestre ou até para aquele aninho e aquele professor aceita eu não me oponho e, eles trabalham, então vamos, vamos trazer aí de novo a questão do atletismo que eles trabalharam com o primeiro aninho, é, Eu, como a professora não levaria esse conteúdo e não acredito que fosse o mais adequado, tendo em vista a realidade que eles chegam né, mas com adaptabilidade, trazendo a ludicidade, né, todo um esforço para apropriar o conteúdo aquela faixa etária é possível e pode ser bem visto, mas nem sempre se conseguem fazer isso, e, eu acho que isso ficou muito evidente, não só com a duplinha que trabalhou lá, o atletismo, como primeiro aninho, mas isso acabou ficando claro em todas as intervenções ali, de todas as duplas e de fato, eu acho que essa é a questão, pra eles ainda é muito difícil transferir aquilo que eles trabalharam lá em educação física escolar I e enfim, conseguir transpor essas experiências ainda é muito desafiador

D-Entrevista Diretor 2

BLOCO A

P: O que é ECS?

D2: Estágio é a finalização de um curso né, onde o estudante ele vai ver na prática como que funciona o andamento de uma unidade, de uma aula e ele tem um professor que vai ficar com ele supervisionando entre aspas o trabalho dele, se a prática pedagógica dele está sendo condizente com o planejamento e com a proposta curricular da unidade, eu entendo assim, que o estágio seja isso.

P: Qual a importância do ECS para formação?

D2: É muito importante porque tu não tem, eu penso né, tu não tem como sair da academia e ir direto para uma escola sem ver como funciona as coisas, sem saber como é a dinâmica, sem saber quais são os pontos positivos e negativos desse futuro profissional em sua prática pedagógica na unidade.

P: E você teve estágio na sua formação?

D2: Não, porque eu não estudei no Brasil, era diferente lá a gente já estudava e já trabalhava junto dentro da universidade dando aula, é uma forma de estágio, mas de uma outra maneira, não é aquele obrigatório lá no final do curso, ao longo das disciplinas a gente já ia para parte prática.

P: Seria como uma residência pedagógica?

D2: Isso, mais ou menos isso, era dentro da universidade.

P: Tinha uma parte escola?

D2: Tinha e não tinha você podia optar se você queria ficar na rede pública lá ou ficar dentro da universidade, eu optei por ficar dentro da universidade porque eu nunca me imaginei trabalhando em uma escola com crianças e adolescentes, eu sempre pensei que eu ia ficar na universidade tanto que eu fiquei até 2010 só na universidade, eu fiz o caminho inverso que todo mundo faz.

P: Desculpe a pergunta, mas surgiu a curiosidade de sua formação?

D2: Eu sou formado em história da arte e letras clássicas grego e latim e language que é como aqui seria letras inglês.

P: Qual o papel da universidade no ECS?

D2: Dar o subsídio técnico para o futuro profissional exercer o seu trabalho, dar a base como se chama aqui.

P: Qual o papel da escola no ECS?

D2: A escola tem que fazer essa ponte em proporcionar ao futuro profissional a oportunidade de ver como a escola funciona, como que uma aula é organizada, a gente tem que abrir as portas para esses estagiários para eles verem como é a vida real porque a academia às vezes tem um distanciamento da vida real, a teoria não se enquadra muito na prática porque no livro é tudo lindo e maravilhoso, quando a gente chega no chão da sala de aula a gente encontra coisas que a gente não aprendeu na universidade e a escola tem que abrir as portas para os estagiários.

BLOCO B

P: Quanto tempo você está nesse cargo?

D2: Nesse agora 2 anos e meio.

P: E você já tinha exercido esse cargo em outras unidades?

D2: Eu já fui diretor de departamento da universidade.

P: E trabalhava na universidade com o estágio?

D2: Não, trabalhava com os professores universitários.

P: A quanto tempo a escola recebe estagiários?

D2: Aí eu ou a escola como um todo?

P: Você pode falar de você e da escola?

D2: Eu desde que eu assumi a sempre recebeu e antes também, então vamos botar mais de 25 anos.

P: Existe alguma orientação formal?

D2: Nós temos a gerencia de formação continuada da prefeitura que faz a mediação dos projetos de estágio e das parcerias com as instituições, tudo passa por eles e eles analisam se a universidade tem registro, se o curso existe, se o estágio é pertinente para a rede ou não e eles encaminham para as escolas que são parceiras, porque não são todas as escolas que recebem estagiários, nós somos uma escola parceira da gerencia de formação e aí a gente tem um, nosso PPP onde a gente fomenta o recebimento dos estagiários desde que o professor que esteja envolvido ele aceite essa mediação com os estudantes.

P: E você saberia me dizer se você diretor tem o poder de falar não, minha escola eu não gostaria que recebesse estagiário?

D2: Tem, tem, tem muito estágio que eu não recebo porque eu não acho que é pertinente para a unidade, porque eu acho que a proposta não vai casar com o nosso trabalho aqui, então eu filtro bem assim, agora mesmo eu recebi 4 propostas e eu já neguei as 4 porque a gente não trabalha com isso aqui, não é pertinente para nós.

P: Como você vê a presença do ECS na escola?

D2: Eu gosto, eu acho legal, eu acho divertido porque eu gosto de ver as caras de pânico, as caras de empolgação, frustração, o emprenho da grande maioria dos estagiários de querer fazer algo legal porque vocês estão muito frescos né, eu quero fazer as coisas, e a gente brinca assim, meu deus ele não sabe onde ele está se metendo (risos), mas eu acho legal essa empolgação inicial porque todo mundo já começou um dia de alguma maneira.

P: Existe um acompanhamento do ECS por parte da gestão da escola? De que forma?

D2: Eu sempre peço que a supervisão fique de olho no que está acontecendo, mas eu como sou muito curioso eu acabo andando e eu me sento de longe e, eu pergunto para os estudantes como foi, falo com os professores que estão envolvidos, mas só para saber se tá tudo andando bem porque eu não interfiro no processo, é mais por curiosidade mesmo.

P: O ECS é motivo de debate na escola?

D2: É, nos nossos colegiados que temos toda segunda nós conversamos sobre o andamento dos estágios, se está funcionando, se não está funcionando, a gente já hoje observa algum estagiário que vai dar certo, o que não vai dar certo, aí a gente já entra em contato no caso com a UDESC, já, converso muito com as professoras que supervisionam os estágios de vocês, já digo se vai dar certo, se é bom, se não é bom o que a gente pode fazer.

P: Como você vê a relação com a universidade?

D2: Eu gosto bastante, eu tenho uma relação ótima, eu acho muito importante como eu falei antes a gente tem que ter essa ponte da academia com a vida real dentro da unidade que é para ajudar tanto a universidade e a universidade ela nós ajudar com profissionais que sejam capacitados que é para agregar na vida da comunidade.

P: Quais os desafios e benefícios para escola?

D2: Benefício que dá um gás nova para as aulas e para os estudantes, porque os estagiários sempre estão com novas ideias, ele está ali fresco né, isso é bom para as aulas. E o desafio é conviver com o, por que nós somos, temos um espaço físico grande de área, mas a nossa área construída é pequena, agora nós somos em 86 dentro desse espaço e aí vem mais uma média de 10 a 15 estagiários e aí fica um pouco complicado de, essa questão de quantidade de estranhos dentro da escola e tem também a nossa questão com os alunos com deficiências, a gente tem um número elevado de alunos autistas e eles vivem a base de rotina, então essa pessoas que são estranhas ao ambiente deles causa algum estranhamento em um primeiro momento, esse é um dos nossos desafios, um monte de gente em um espaço pequeno e minimizar esse dano para os autistas.

P: E como você gera essa organização?

D2: Um dia de cada vez, eu tenho um grupo de professores que é muito bom, eu tenho muita confiança no pessoal que trabalha comigo e os professores de educação física eles são fantásticos, então eu tenho plena confiança no andamento do que eles estão fazendo e a gente está sempre de olho.

P: E são eles que gerenciam essa organização de horários?

D2: Isso é com eles, não é com a gente, eles têm carta branca para organizar junto com a professora que supervisiona os estágios na UDESC, isso é uma parceria entre eles.

P: Na sua visão como a escola participa na formação dos futuros professores?

D2: De maneira ativa, a gente fornece todos os estudantes e a infraestrutura e o que precisar a gente tá aqui, que é para gente ajudar tentando interferir o mínimo possível nesse processo, não criando vícios nos futuros professores, assim, cada um tem a sua maneira de trabalhar, que para mim ela funciona desse jeito, mas para você talvez não funcione e quando a gente é professor assim, eu tenho 32 anos de sala de aula, a gente acha que a nossa maneira é a maneira certa e a gente quer moldar a pessoa daquela maneira e a gente não pode fazer isso porque cada um é um indivíduo único com suas especificidades, mas tem alguns professores que não conseguem querem que seja daquele jeito que aquele jeito é o ideal dele e, não é assim, cada um tem o seu jeito, a gente tem as normativas que nós orienta mas a forma de como você vai trabalhar é única, ela é tua, eu sempre tento me policiar muito em relação a isso, não é o que eu quero mas o que tem que ser feito e há uma diferença nisso.