



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DÉBORAH BINS DE SOUZA  
MARYANA SIMÕES MARTINS**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
AMPLIANDO PRÁTICAS COLABORATIVAS**

VITÓRIA  
2020

**DÉBORAH BINS DE SOUZA**  
**MARYANA SIMÕES MARTINS**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
AMPLIANDO PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para conclusão do curso.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kezia Rodrigues Nunes.

VITÓRIA  
2020

**DÉBORAH BINS DE SOUZA  
MARYANA SIMÕES MARTINS**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
AMPLIANDO PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para conclusão do curso.

Aprovado em:

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes (Orientadora)

---

Prof. Dra. Silvana Ventrone (Banca)

---

Prof. Lorena Nascimento Ferreira (Banca)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos primeiramente a Deus, pela saúde e por nos permitir traçar essa jornada com sucesso.

Aos nossos amigos e familiares, por todo apoio e incentivo em momentos difíceis, ajudando-nos a ultrapassar os obstáculos. E por nos encorajar a nunca desistir dos nossos objetivos.

Em especial, agradecemos a nossa professora e orientadora Kezia Rodrigues Nunes pela paciência e dedicação, nos dando o auxílio necessário para o desenvolvimento desse projeto.

A todos professores e professoras do curso de licenciatura em educação física, pelos ensinamentos e por nos proporcionar uma grande formação.

Por fim, agradecemos a Liliane Dias Heringer Casotte por nos ajudar contribuindo com todos os textos de sua pesquisa para a consulta e elaboração de todo o nosso trabalho.

## RESUMO

O presente texto busca conhecer e problematizar as relações colaborativas interinstitucionais proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de licenciatura em educação física da Ufes. Como referencial teórico metodológico, utiliza a pesquisa exploratória, que envolve a pesquisa bibliográfica da produção acadêmica em eventos e a pesquisa de campo. Como fontes, os artigos publicados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), no período entre os anos 2000 e 2018 e os dados retirados de um questionário na pesquisa de campo. A instituição selecionada para a pesquisa de campo foi a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada em Goiabeiras, Vitória/ES, com estudantes do curso de educação física. O mapeamento realizado toma como consideração a seleção realizada por Casotte (2016) e a amplia, dedicando-se a 35 artigos. As principais discussões estão centradas na relevância do estágio supervisionado para a formação inicial de professores/as no que diz respeito aos processos didáticos, às metodologias de ensino, a formação que toma a escola como centralidade, bem como a consolidação de suas práticas pedagógicas profissionais. Também indicam a ampliação de conhecimentos e redes de colaboração nas diferentes demandas escolares, com impacto na formação dos estagiários, na formação continuada dos/as professores/as das escolas-campo de estágio supervisionado e dos/as professores/as das disciplinas. O ECS e as relações colaborativas que são construídas entre a universidade e as escolas-campo, trazem consigo uma troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua (NÓVOA, 1992). Tem como contribuição, possibilitar uma reflexão acerca do modo como a formação de professores é potencializada ao compreender as demandas do cotidiano escolar, e atuar com projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para qualificar as demandas das escolas e universidades. Como resultados, indica a relevância do evento “Seminário de estágio supervisionado da educação física” para a divulgação e consolidação dessas temáticas e compreensão de como as práticas colaborativas atravessam os percursos formativos. Destaca também a contribuição das práticas colaborativas interinstitucionais para fortalecer a profissão docente, especialmente considerando o contexto de permanentes ataques sofridos pela educação atualmente.

### **Palavras-chave:**

Estágio Supervisionado; Práticas colaborativas; Formação inicial e continuada; Endipe.

## SUMÁRIO

<b>1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS COLABORATIVAS INTERINSTITUCIONAIS.....</b>	<b>17</b>
1.1 OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	23
1.2. REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.3. METODOLOGIA	27
<b>2. UMA REVISÃO TEMÁTICA NO ENDIPE .....</b>	<b>29</b>
2.1 MAPEAMENTO	30
2.2 DISCUSSÃO	34
<b>3 UMA CONTRIBUIÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES .....</b>	<b>41</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>71</b>

## 1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS COLABORATIVAS INTERINSTITUCIONAIS

A temática estágio supervisionado na formação de professores vem ganhando destaque nas pesquisas, debates e eventos relacionados à educação ao longo do tempo (CASOTTE, 2016). Por isso, estas discussões têm mostrado uma preocupação em fundamentar e/ou compreender os principais conceitos sobre estágio, analisar sua importância na formação de professores, sendo ela inicial/continuada e, a partir disso, as relações de colaboração entre a escola e a universidade.

De acordo com Silva Júnior et al (2016), é importante compreender e avaliar historicamente os aspectos legais e normativos que tratam da educação. Nesse sentido, nossa atenção se volta tanto para a educação, de modo mais geral, quanto para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores de educação física.

[...] A partir do pressuposto de que o ECS em EF se constitui como um componente para a formação inicial, conhecer a sua transformação histórica e se manter atualizado quanto às questões legais e normativas se torna primordial (SILVA JÚNIOR et al., 2016).

Compreendendo assim, o ECS faz parte de um projeto de formação docente que precisa ser levado em consideração. Assim, buscamos destacar neste contexto algumas legislações que dialogam com o campo da educação, ressaltando o estágio supervisionado na formação de professores de educação física. No que diz respeito à legislação nacional, a Resolução nº 02/2015, Artigo 13, § 6º, define o estágio supervisionado como uma atividade obrigatória que se articula com as demais realizada no âmbito acadêmico.

[...] o Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, apud CASOTTE, 2016, p. 74).

Compreendemos que a formação inicial é tensionada por outras resoluções que historicamente indicam a relevância que o ECS foi assumindo nos cursos de licenciatura. A exemplo disso, a Resolução CEF nº 03/1987 provoca mudanças

curriculares no curso de educação física, quando separa essa graduação em licenciatura e bacharelado, indicando como seria o ECS. De acordo com o Art. 5º:

O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão").

Um intenso debate na comunidade acadêmica e escolar foi provocado por essa mudança. Além disso, este currículo onde o estudante poderia realizar as duas formações simultaneamente trouxe desafios para a realização do ECS, principalmente quando era necessário se eleger os conhecimentos característicos de cada área. Assim, nessa organização, o ECS não era desenvolvido nos mesmos espaços, o que gerava dificuldades para os estagiários, já que a formação era similar para as duas áreas de conhecimentos, mas o ECS acontecia em lugares diferentes (OLIVEIRA, 2006).

Posteriormente, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01/2002 que compreende o estágio como um espaço interdisciplinar de formação, com a missão de valorizar os conhecimentos da realidade profissional (no caso da escola), por meio de um "[...] processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação" (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.243). Além disso, esta resolução entende que no ECS a avaliação deve ser feita pela escola básica e a universidade (SILVA JÚNIOR ET.AL., 2016).

Em seguida, temos a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que contribui para a sistematização do ECS dos cursos atuais de licenciatura, definindo a carga horária mínima de 400 horas de estágio a partir da segunda metade do curso. Andrade e Resende (2010) compreendem que:

[...] esta regulamentação é positiva no que tange à organização e estruturação dos cursos de formação de professores. No entanto, os autores fazem uma crítica em relação à proposta curricular com carga horária mínima estabelecida, pois entendem que isso fragmenta e favorece a separação entre teoria e prática. Por outro lado, o estabelecimento de carga-horária na legislação favorece um entendimento mais adequado dos limites e exigências gerais a todas as IES, o que seguramente tem impacto no contexto pedagógico e repercussão também na realização do ECS, principalmente na EF, que tem no seu contexto histórico a cultura da dicotomia entre o fazer e o pensar.



Os novos direcionamentos para a licenciatura em EF partem da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que é considerada uma importante demarcadora do conhecimento e intervenção da área. “A partir da homologação desta Resolução, ficou estabelecido que a licenciatura se voltasse à formação de professores para atuar na Educação Básica [...]” (SILVA JÚNIOR, ET.AL.,2016, p. 8). Com base nisso, é instituída outra importante Lei nº 11.788/2008, a qual discorre sobre o estágio dos estudantes:

De acordo com essa Lei, o estágio supervisionado é entendido como ato educativo aos futuros profissionais, neste caso em particular os professores, que devem ser orientados por um docente da IES e supervisionados por um professor da escola em todas as atividades realizadas, desde o planejamento, desenvolvimento até a avaliação. Essa Lei estabelece que o estágio seja um componente do Projeto Pedagógico do Curso e que ocorra na forma de obrigatório ou não obrigatório. Segundo a mesma Lei, cabe à IES celebrar o termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas. Já à parte concedente cabe ofertar instalações adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um funcionário de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno; e enviar relatório das atividades do estagiário (SILVA JÚNIOR et.al.,2016).

De acordo com Souza Neto et al (2012) esta lei é considerada um grande avanço no campo da educação referente ao estágio, já que organiza e normatiza os deveres de cada sujeito envolvido. Assim, garantirá uma intervenção mais consistente e fundamentada no contexto pedagógico e no campo da educação física, já que é uma disciplina que demanda materiais e espaços específicos.

Na sequência, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, é a que formula, atualiza e direciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, no que tange ao ECS, não há uma mudança na carga horária de 400 horas. Mas, não exige que o ECS seja realizado apenas na segunda metade do curso, ou seja, a partir desta resolução o ECS pode ocorrer em qualquer período conforme o Projeto Pedagógico das universidades. Além disso, esta resolução aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura para 3.200 horas, com duração não inferior a quatro anos.

Segundo o Artigo 1º da resolução de nº 75/2010 da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o ECS é uma disciplina considerada obrigatória nos currículos dos Cursos de Licenciatura do campus Goiabeiras dessa instituição.

**Art. 1º.** Os Estágios Supervisionados Curriculares constituem-se em disciplinas obrigatórias distribuídas a partir da segunda metade dos Cursos de Licenciatura do *Campus* de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conforme carga horária estabelecida pelos seus respectivos Projetos Pedagógicos.

Além disso, de acordo com o Artigo 1º da resolução de nº 74/2010 que institui e regulamenta o ECS nos cursos de graduação da UFES, o estágio é:

**Art. 1º.** [...] o momento de aprendizagem e um componente curricular integrante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de natureza articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando capacitar o graduando para ação-reflexão-ação.

O atual currículo do curso de licenciatura em educação física da Ufes foi instituído no ano de 2014. Nele, o ECS é organizado em formato de quatro disciplinas, distribuída entre o 5º e o 8º período: Estágio Supervisionado da educação física na Educação Infantil; Estágio Supervisionado da educação física no Ensino Fundamental I; Estágio Supervisionado da educação física no Ensino Fundamental II; e Estágio Supervisionado da educação física no Ensino Médio. Cada disciplina possui 105 horas, o que corresponde a uma carga horária de 420h de ECS. De acordo com a ementa das disciplinas, o estágio supervisionado:

Trata da inserção real em situação de trabalho escolar e articulação entre a prática e o estudo acadêmico. Reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares. Problemática, investigação e intervenção sobre o/no cotidiano escolar no ensino da Educação Física [...] (CURRÍCULO, 2014).

Neste contexto, é possível compreender o ECS como um momento de produção de conhecimentos e experiências singulares com a escola e a universidade, criando possibilidades formativas a partir de vivências com a docência. Portanto, o ECS tem o papel de possibilitar uma reflexão crítica sobre o espaço da escola e sobre as situações que perpassam neste ambiente de ensino, tendo em vista, formar um professor que reflete e indaga a sua própria prática (NASCIMENTO; NUNES; VENTORIM; SANTOS; 2012).

Vale salientar que a formação técnica também é única, é necessário repensá-la para construir o que o Nóvoa (1992) chama de identidade pessoal. Com isso, os conhecimentos adquiridos em toda jornada acadêmica, devem servir como ponte para a construção da identidade profissional e não como uma regra a seguir, tendo em vista um campo de atuação diverso, com cultura e pessoas possas diversas, exigindo do docente um olhar reflexivo para repensar e reconstruir suas práticas.

[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal. A identidade não é um produto, não é um dado adquirido, é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de ser e estar na profissão. A construção da identidade passa pela construção da história pessoal e profissional e precisa de tempo para refazer concepções, acomodar inovações, assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p.170).

Considerando essa formação mais reflexiva, o ECS se torna um espaço propício para a construção dessa identidade, já que por meio dele, o estudante em formação tem a oportunidade de adquirir experiências no seu campo de atuação antes de se formar, possibilitando uma reflexão crítica a respeito das questões e situações que perpassam esse ambiente. Dessa forma, o ECS possibilita a formação de um professor que reflete e indaga a sua própria prática, pois antecipa uma realidade e obriga ao estudante desde sua graduação vivenciar as demandas que a escola exige.

Além disso, a universidade e a escola de educação básica passam a ter uma importante relação de colaboração, na qual duas instituições possuem metas comuns a fim de compartilhá-las, estabelecendo intenções e objetivos. Ou seja, o ECS tem um papel fundamental não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada, já que contribui com os diferentes sujeitos nas escolas e na universidade. Nos referimos à expansão de conhecimentos, procedimentos didáticos, conteúdos e metodologias que são constantemente potencializados pelo ECS (NUNES; VICENTE; VENTORIM, 2018. p. 7). De acordo com Foerste (2005):

[...] referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governos, universidades, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p. 38).

Quanto a essa relação colaborativa interinstitucional, Nóvoa (1992, p. 14) considera que “[...] troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de

formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa forma, compreendemos que a contribuição do ECS está para além da inegável formação inicial docente, onde o futuro professor tem o primeiro contato com o seu campo de atuação. Assim, nossa aposta consiste em compreender melhor e ampliar as possibilidades formativas interinstitucionais entre a escola, a universidade e seus sujeitos.

Desse modo, no contexto deste Trabalho de Conclusão de Curso, voltamo-nos para a contribuição do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em educação física, registrado no SLEX sob o número Proex 374/2019 e 1153/2019. Trata-se de um evento coordenado pela profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes, que é realizado semestralmente ao final do período letivo, reunindo os sujeitos (acadêmicos/as, professores/as supervisores/as e professores/as regentes das escolas) das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em educação física. Consiste em uma ação de extensão promovida pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas do Centro de Educação (NUPEC3).

No ano 2019 foram realizadas as quartas e quintas edições. Nosso interesse consiste em analisar essa ação de extensão, a fim de conhecer as relações colaborativas por ela proporcionadas, bem como potencializar possíveis reelaborações a partir das avaliações dos/as docentes, dos/as supervisores/as e dos/as estudantes.

## 1.1 OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como objetivo geral deste trabalho, destacamos: *conhecer e problematizar as relações colaborativas interinstitucionais proporcionadas pelo ECS do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes*. Como objetivos específicos, destacamos:

- a) *Conhecer e analisar a produção acadêmica em eventos que abordam a temática práticas colaborativas no ECS;*
- b) *Analisar e problematizar a ressonância do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física com os sujeitos participantes;*
- c) *Ampliar possíveis investimentos do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física a partir das demandas apontadas pelos sujeitos participantes.*

Assim, com a intenção de conhecer e aprofundar o debate a respeito das práticas colaborativas interinstitucionais, esse trabalho se desdobra em outros três capítulos, que são orientados, respectivamente, pelos objetivos específicos mencionados. Além deste capítulo introdutório, o segundo capítulo aborda uma revisão de literatura realizada nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). O terceiro capítulo realiza uma pesquisa com os sujeitos que participam do Seminário de Estágio Supervisionado em educação física, evento cujas práticas colaborativas buscamos aperfeiçoar. O quarto capítulo analisa as contribuições que podem ser ampliadas para qualificar as relações formativas dos sujeitos das escolas e da universidade por meio da disciplina de estágio, da pesquisa e da extensão. Por fim, o quinto capítulo realiza as reflexões mais abrangentes e a contribuição dessa pesquisa para nossa formação acadêmica.

## 1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção desta pesquisa, abordamos os principais conceitos sobre formação de professores (NÓVOA, 1992), ECS (VENTORIM, et al, 2011; NASCIMENTO, et al, 2012; CASOTTE, 2016; PIMENTA; LIMA, 2012) e relações colaborativas (FOERSTER, 2005).

Para Nóvoa (1992) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação de professores precisa estimular o lado crítico-reflexivo do professor e levá-lo a um pensamento autônomo que promova a auto formação do mesmo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O autor compreende que a formação docente é orientada aos professores, para ampliar mudanças educacionais. Porém, além de mudar os profissionais, é necessário a mudança do contexto escolar, já que todos estão envolvidos. Neste sentido, é importante investir na transformação das práticas pedagógicas em sala, em uma mudança organizacional e funcional da escola e de seus investimentos aos projetos educativos. Deste modo, a formação docente é responsabilidade de todos: universidade, escola e professores (VENTORIM; NASCIMENTO; NUNES; SANTOS; 2011).

Nóvoa (2004) nos aponta uma concepção de formação orgânica, na qual se forma pelos processos pessoais, as relações dos sujeitos e no contexto da cultura, tal como nos diz:

A formação constitui-se por auto-formação, onde o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; hetero-formação, em que o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta; e eco-formação, no qual o formador se forma através das coisas: dos saberes, das técnicas, e da sua compreensão crítica (NÓVOA, 2004, p. 16).

Portanto, entendemos que os saberes referentes à formação estão ligados à prática docente. A formação inicial, permite ao estagiário experimentar um fazer docente e ponderar novas interpretações de suas experiências, voltando-se para sua formação. Além da sua contribuição curricular, a disciplina ECS é fundamental para a formação dos futuros professores.

Desta maneira, observamos que não podemos dar apenas um significado para o conceito de ECS. Pimenta e Lima (2012) destacam diferentes concepções que predominaram historicamente na formação de professores.

A primeira consideração feita por Pimenta e Lima (2012) acerca do conceito de ECS é que ele pode ser visto como a prática de imitação de modelos. Nesta perspectiva, se limita a examinar os professores em aula e reproduzir esses modelos sem analisar de forma crítica fundamentada teoricamente e observação do contexto social da realidade escolar. Assim, forma-se estagiários que executam “aulas-modelos” e futuros professores que não valorizam sua formação intelectual.

Paralelamente a isso, compreendem o ECS, como a prática da instrumentalização técnica. Isto é, o professor se reduz ao “prático”, não necessitando ampliar os conhecimentos científicos e levando em consideração apenas as intervenções técnicas. Gerando então uma desvinculação entre a teoria e a prática.

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. (PIMENTA E LIMA; 2012, p. 37).

Em um curso de formação de professores é necessário que todas as disciplinas possuam a mesma finalidade, que é formar professores com pensamentos e ações críticas. Oferecendo assim, disciplinas que contribuam para o conhecimento e métodos no processo. Portanto, é importante compreender que todas as disciplinas são importantes e a separação da relação teoria-prática resulta em um enfraquecimento das práticas na escola. Por isso, Pimenta e Lima (2012) destacam também o estágio como momento de superação da dissociação entre a teoria e prática.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é promover ao estudante uma aproximação à realidade. Deste modo, o estágio supervisionado começa ser visto pelas autoras a partir da realidade como um objeto de reflexão da mesma. Obtendo por sua vez a inserção e o envolvimento dos estagiários e professores de forma mais aprofundada no processo, criticando, analisando, indagando a realidade e dando intencionalidade para o estágio.

Por último, as autoras ressaltam o estágio como pesquisa e a pesquisa como estágio. Esta perspectiva está diretamente ligada à formação inicial e continuada de professor, onde possibilita a formação dos professores da escola com os estagiários. A pesquisa no estágio é uma estratégia para fortalecer e qualificar a formação do estagiário como futuro professor (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46). Assim, para os professores, viabiliza-se uma formação contínua, através da pesquisa do trabalho docente (VENTORIM; NASCIMENTO; NUNES; SANTOS; 2011).

A disciplina Estágio Supervisionado assume um papel norteador/articulador dos cursos de formação de professores e apresenta-se como uma prática teórica que prepara para uma prática transformadora da atual sociedade, tendo a formação inicial como ponto de partida. Esse processo atinge não somente os acadêmicos, mas também os professores das escolas-campo, já que proporciona um processo de formação continuada por permitir a esses professores acesso a conhecimentos produzidos no meio acadêmico. Por sua vez, esse processo possibilita à universidade ações mais precisas por meio de intervenções pedagógicas pelas quais se conhecem os problemas concretos colocados pela realidade escolar. (VENTORIM; NASCIMENTO; NUNES; SANTOS; 2011, p.26).

De acordo com Foerste (2002) as parcerias institucionais colaborativas são possíveis geradoras de avanços no processo de profissionalização de professores, compreendendo que as parcerias motivam um envolvimento maior nos diferentes sujeitos educacionais com a formação de professores. Assim, para o autor as parcerias referem-se:

[...] as relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicato, profissionais de ensino em geral) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, contribuindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005).

Foerste (2005) destaca as parcerias como sendo um novo recurso de formação de professores, uma vez que elas podem contribuir para a discussão de políticas



educacionais e apresentar diversas pesquisas baseadas em experiências já consolidadas, evidenciando os projetos unidos às parcerias. Neste sentido o ECS deve transpor o distanciamento e a divisão entre a universidade e a escola e entre formação inicial e continuada, ou seja, neste tempo/espço pedagógico se ensina, se pesquisa, se analisa, se produz conhecimento, colaborativamente, a partir, do exercício da profissão de professor (VENTORIM; NASCIMENTO; NUNES; SANTOS; 2011).

### 1.3 METODOLOGIA

No aspecto metodológico, utilizamos a pesquisa exploratória na produção deste estudo, que envolve pesquisa bibliográfica da produção acadêmica em eventos e a pesquisa de campo, com uso de questionários como instrumento para produção de dados. Fundamentados em Gil (2002), afirmamos que a pesquisa exploratória busca proporcionar alguma proximidade a um problema ou temática que será discutido e problematizado, neste sentido, pode-se dizer que estas análises determinam o aperfeiçoamento de ideias ou o descobrimento de intuições. Gil (2002) ainda cita:

Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ ET.AL., 1967, p. 63).

Fundamentados também em Severino (2007), compreendemos que a pesquisa exploratória busca apurar informações sobre algum objeto, determinando assim um campo de trabalho, tal como mapear as possibilidades de manifestação desse objeto. Em diálogo com os objetivos específicos deste trabalho, a pesquisa exploratória empreendida foi realizada considerando alguns movimentos.

O primeiro movimento, realizado no segundo capítulo, mobilizou pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em registros já existentes e disponíveis em artigos científicos (Gil, 2002). A partir de um mapeamento, foram selecionados e analisados 35 artigos publicados nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), considerando as edições realizadas entre os anos de 2000 e 2018, que faziam referência aos temas abordados nesse estudo. Conforme a tabela que se encontra no Apêndice A, esse mapeamento teve como objetivo

mapear, reunir e analisar os temas vigentes, ou seja, realizar uma importante produção de dados sobre a temática e contribuir com sua sistematização.

O segundo movimento, realizado no terceiro capítulo, buscou compreender os diálogos e as relações que são construídas entre as universidades e escolas de ensino básico durante a realização das disciplinas de ECS do Curso de Licenciatura em educação física. Para tanto, elaboramos um questionário com seis questões discursivas, que foi entregue na quinta edição do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em educação física, problematizando as suas contribuições e implicações na formação de professores. A produção dos dados da pesquisa se desenvolveu no auditório do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES, onde foram entregues 77 questionários aos estudantes e aos professores presentes durante o seminário.

Por fim, um terceiro movimento foi empreendido no quarto capítulo, considerando uma análise síntese das contribuições das temáticas aqui investigadas, à luz das considerações dos textos acadêmicos e dos sujeitos da pesquisa. Como Severino (2007) diz, nesse tipo de pesquisa o pesquisador trabalha por meio da participação dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A contribuição do trabalho, desse modo, consiste em reunir dados e análises da produção acadêmica e da contribuição de uma ação de extensão que se desenvolve a partir do ECS. Assim, busca ampliar, consolidar e qualificar com os sujeitos participantes (da escola e da universidade) as práticas colaborativas interinstitucionais em diálogo com o ECS.

## 2. UMA REVISÃO TEMÁTICA NO ENDIPE

Este capítulo foi desenvolvido sob a orientação do seguinte objetivo específico: *a) conhecer e analisar a produção acadêmica em eventos que abordam a temática práticas colaborativas no estágio supervisionado.* Ao considerar os textos mapeados, nesta sessão elegemos duas discussões mais expressivas presentes nesses artigos que mantem conexão com a temática do nosso trabalho, quais sejam: Formação Inicial e Continuada e Relações colaborativas interinstitucionais.

Para conhecer a produção acadêmica que trata da temática aqui privilegiada, utilizamos os textos dos painéis de um expressivo congresso da área da Educação que congrega bianualmente trabalhos abordando essa temática. Trata-se do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Para elaboração desse capítulo, a organização metodológica considerou, em um primeiro momento, o mapeamento dos textos dos painéis dos Endipes.

Ao analisar a composição da problemática do ECS na formação docente, é fundamental a elaboração de caminhos a partir de textos e estudos já produzidos, considerando dados referentes à formação de professores, uma vez que, conforme Bloch (2001, p. 60 apud Casotte, 2016, p. 20), não é possível explicar completamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento.

Portanto, essa sessão faz uso da pesquisa documental bibliográfica como metodologia para análise de documentos como fonte de informações. Segundo Ludke e André (1986, p. 38 apud Casotte, 2016, p. 20), tal análise se constitui em um método valioso de análise de dados qualitativos, seja concluindo informações concebidas por outros processos, seja desvendando aspectos novos de um tema ou conflito. Para Ferreira (2002, p. 257 apud Casotte, 2016, p. 21), as pesquisas de caráter bibliográfico compartilham o objetivo de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Assim, ao considerar essa metodologia bibliográfica, buscamos mapear, selecionar e analisar os trabalhos acadêmicos sobre ECS, com intenção de ampliar conhecimentos sistematizados a respeito da formação docente e das práticas colaborativas interinstitucionais.

## 2.1 MAPEAMENTO

No que diz respeito aos mapeamentos, fizemos uma análise de 62 artigos e selecionamos 29 artigos, de um recorte temporal entre os anos de 2000 à 2012, tomando como referência a dissertação de Mestrado em Educação de Casotte (2016). Somaram-se a esses trabalhos outros 6 textos publicados pelo nosso núcleo nesse evento, no período entre os anos 2016 e 2018. Assim, tratamos de um recorte temporal entre os anos 2000 a 2018, totalizando 35 artigos. Com isso, buscamos garantir que as temáticas escolhidas para serem discutidas no presente trabalho, também se destacam entre as mais recorrentes nas discussões dos textos.

Esses artigos foram selecionados por manterem relação aos temas: Estágio Supervisionado, Relações Colaborativas e Formação de professores relacionada ao ESC, privilegiados neste trabalho e reunidos na Tabela 1. Após a seleção dos textos, fizemos um mapeamento dos artigos em uma outra tabela, onde dividimos conforme suas temáticas e anos de maior recorrência (Tabela 2). Ao analisar a Tabela 2, podemos destacar alguns elementos quanto a produção, a recorrência anual da temática e a região brasileira que mais investiu nesse estudo no período aqui privilegiado.

**Tabela 2** – Mapeamento de textos, temáticas e ano de publicação no Endipe

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>NÚMERO TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS</b>	<b>TEXTOS QUE TRATAM DE RELAÇÕES COLABORATIVAS</b>	<b>TEXTOS QUE TRATAM DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>
2004	3	3	0
2006	1	1	1
2008	2	2	0
2010	8	4	6
2012	5	2	3
2014	4	4	2
2016	5	3	4

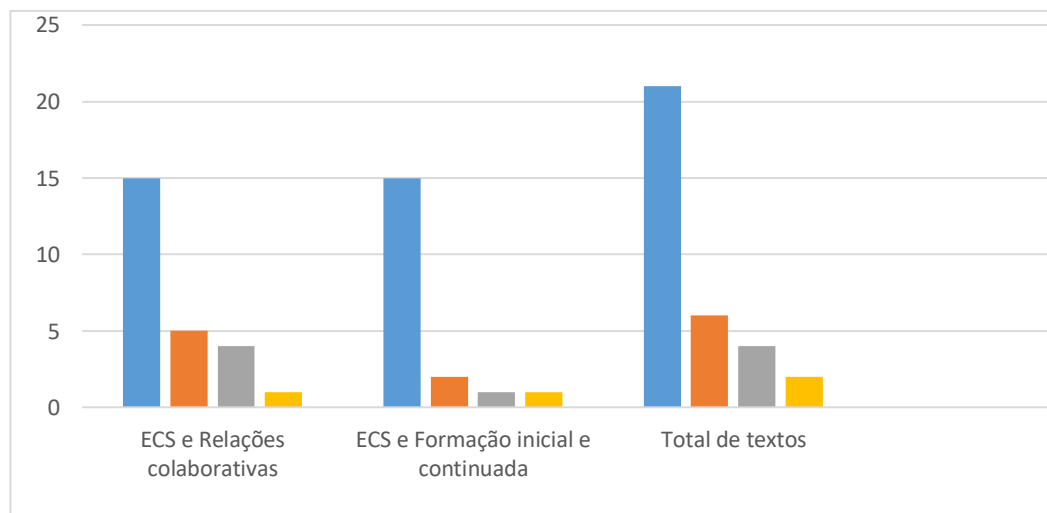
2018	7	6	5
TOTAL	35	25	21

**Fonte:** Elaboração das autoras.

Quanto ao desenvolvimento de estudos que privilegiam essas temáticas, identificamos que, dos 35 artigos selecionados, 25 artigos buscam discutir a temática Estágio Supervisionado e Relações Colaborativas e 21 artigos discutem a temática Estágio Supervisionado na Formação Inicial e Continuada. Esse mapeamento indica que são temáticas que apresentam um investimento próximo quanto a dedicação em pesquisas nesse evento.

Quanto ao ano de maior recorrência da produção dessas temáticas, há destaque para os anos de 2010 (4 trabalhos), 2014 (4 trabalhos) e 2018 (6 trabalhos) ao abordar o Estágio Supervisionado e Relações Colaborativas; bem como há destaque para os anos 2010 (6 trabalhos), 2016 (4 trabalhos) e 2018 (5 trabalhos) quanto a temática Estágio Supervisionado na Formação Inicial e Continuada. Ressaltamos que alguns textos abrangem as duas temáticas. Esse mapeamento indica que são temáticas que não apresentam acréscimo ou decréscimo quanto ao investimento em pesquisa, mantendo-se presente com pequena média.

**Gráfico 1** – Mapeamento de textos, temáticas e regiões que publicam no Endipe



**Fonte:** Elaboração das autoras

Quanto às regiões de maior investimento nessas discussões, os dados destacam maior investimento da produção na região Sudeste (21 trabalhos) e menor

investimento na região nordeste (2 trabalhos), tal como destaca o Gráfico 1. Com esse recorte, compreendemos a relevância dessas discussões para a educação do país, principalmente na região Sudeste, onde é possível compreender um esforço de investimento em produções que se preocupam em discutir o ECS e também as questões que o atravessam.

Podemos analisar ainda que, de acordo com os textos selecionados, a região sudeste se apresenta igualmente para as duas temáticas. Já na região centro-oeste, dos 6 textos, 5 apresentam o indicativo Relações Colaborativas e apenas 2 textos Formação Inicial e Continuada, também levando em consideração que um dos textos abrangem as duas temáticas.

Quanto às instituições de origem, em diálogo com o investimento regional do sudeste, os dados mostram maior expressividade quanto à publicação das universidades. Ao todo, notamos o número de 21 universidades, considerando as que se repetem. Dentre elas, se destacam a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com a publicação de 8 textos e a Universidade de São Paulo (USP) com a participação em 6 textos.

Quanto à autoria, a Tabela 1 (Anexo 1) nos ajuda a compreender que, dos 35 textos selecionados, tivemos a participação de 36 autores, considerando os que repetem. Com isso, fazendo uma análise mais detalhada dos autores, constatamos a presença significativa de 30 mulheres e apenas 6 homens. Dentre os nomes que mais se repetem nesses textos selecionados, as autoras Kalline Pereira Aroeira, Kezia Rodrigues Nunes e Silvana Ventorim são as que mais se destacam, todas são professoras do Centro de Educação da Ufes.

**Tabela 3** – Composição da autoria (individual ou coletiva)

ANO DE PUBLICAÇÃO	NÃO INFORMA	INDIVIDUAL	DUPLAS	TRIOS	MAIS DE TRÊS	TOTAL/ANO
2004	0	2	0	0	1	3
2006	0	0	0	0	1	0
2008	0	2	0	0	0	2
2010	0	8	0	0	0	8
2012	0	3	2	0	0	5
2014	0	2	2	0	0	4
2016	0	2	1	1	0	4
2018	0	3	2	3	0	8

TOTAL	0	22	7	4	2	35
-------	---	----	---	---	---	----

**Fonte:** Elaboração das autoras

Ainda no que diz respeito a autoria, a Tabela 3 indica se a procedência dos textos é de investimento individual ou coletivo. Dessa forma, notamos que entre os 35 artigos selecionados, 22 trabalhos são de autores individuais, 7 são realizados em duplas, 4 são em trios e apenas 2 com mais de 4 autores.

A partir do mapeamento que privilegia as temáticas mais expressivas para esse trabalho, identificamos uma recorrência anual no seu investimento, com centralidade em algumas instituições e regiões do país. Esse cenário nos leva uma importante ponderação. Se reconhecemos que parte desses trabalhos decorrem de um investimento na prática pedagógica e colaborativa interinstitucional, que ultrapassam uma revisão temática de literatura, afirmamos que o mapeamento também nos indica instituições e regiões que efetivamente enfrentam as questões aqui privilegiadas nos cotidianos das escolas e universidades.

## 2.2 DISCUSSÃO

A respeito da primeira temática, Formação inicial e continuada, elegemos os trabalhos de Winch, Dutra, Gama Santos, Terrazzan (2006), Calderano (2010), Alves (2010), Domingues (2010), Rodrigues (2010), Agostini (2010), Oliveira (2010), Aroeira; Almeida (2012), Paixão (2012), Rampazo (2012), Aroeira (2014), Ostetto (2014), Nunes; Locatelli; Pozatti (2016), Vieira (2016), Barra (2018), Lagoeiro; Anunciato (2018), Rangel (2018), Pereira do Santos (2018), Nunes, Vicente, Ventorim (2018), Silva, Casotte, Pozatti (2018) e Ventorim; Silva; Casotte (2018).

Para a segunda temática, Relações colaborativas, selecionamos os trabalhos de Silva; Zimmermann; Garavelli; Rodrigues (2004), França (2004), Guarnieri (2004), Winch, Dutra, Gama Santos, Terrazzan (2006), Aroeira (2008; 2010; 2014; 2016), Castro (2008), Grecco do Santos (2010; 2012), Rodrigues (2010), Oliveira (2010), Proença; Valençuela (2012), Rampazo (2012), Rampazo; Rocha (2014), Nunes; Ventorim (2014), Ostetto (2014), Nunes; Locatelli; Pozatti (2016), Vieira (2016), Barra (2018), Rangel (2018), Almeida; Lago (2018) Pereira do Santos (2018) e Nunes, Vicente, Ventorim (2018). Alguns artigos abordam as duas temáticas.

Nos diferentes textos, observamos que o conceito de ECS pode-se apresentar por múltiplas facetas compondo as discussões no campo da formação de professores. Neste contexto, os artigos trazem autores especialistas do campo do ECS que contribuem para a fomentação das análises e reflexões acerca do mesmo. Aroeira (2014, p.2) destaca que “o estágio é o primeiro momento em que podemos ser professor, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão [...]”. Nesse sentido, o ECS é entendido como fundamental na formação docente, podendo contribuir para o fortalecimento da relação teoria e prática e para a construção de saberes da docência durante a formação inicial de professores (CASOTTE; 2016).

Considerando isso, de acordo com Lagoeiro e Anunciato (2018), os métodos de ensinar e aprender estão aqui situados quando nos referimos a teoria e a prática. A necessidade de refletir acerca dos processos que compõem a formação inicial de



professores é fundamental no contexto dos cursos de licenciaturas, na qual apresentam desafios educacionais na “[...] forma de produção e socialização de conhecimento” (MILL; SILVA, 2012 APUD LAGOEIRO; ANUNCIATO, 2018, p. 16). Aos desafios que surgem nos processos de formação e do exercício da docência, Lima (2003) destaca que:

A situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção e não mais imutável e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais, e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Diante disso, Schön (1992) destaca que os saberes dos docentes não são saberes teóricos, mas sim conhecimentos aprofundados em suas próprias experiências como professores; sendo assim originam-se de uma epistemologia da prática. Ou seja, esse conhecimento é trabalhado ao longo dos processos de formação inicial, onde os futuros professores devem refletir mediante a prática.

Neste mesmo sentido, Lima (2003) destaca que a formação inicial deve promover uma estruturação do conhecimento de modo crítico e reflexivo, ligada à realidade do trabalho docente, além de propor o início da socialização docente e das ações que compõem o processo de ensino aprendizagem. Tal reflexão norteará a articulação do processo de formação inicial à prática docente e também a formação continuada.

Essa ideia de continuum obriga ao estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos (LIMA, 2003, p. 188).

Como diz Pimenta (1995), o trabalho docente é prático. Aroeira e Almeida (2012) destacam que tanto a prática como a teoria fazem parte da atividade docente. No entanto, no campo do ECS há muitos casos de desarticulação da teoria e da prática na formação de professores, tornando o fazer docente mais complexo. Assim, ECS não é capaz de sozinho unir a teoria e prática na formação de futuros professores, e

muito menos quando são colocadas situações e condições mínimas para operar as práticas de ensino.

O Estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso (AROEIRA; ALMEIDA; 2012, p.4).

Nesta perspectiva, o Art. 3 § 6º da Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, destaca que “[...] O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica [...]” (BRASIL, 2015, p. 5; apud ALMEIDA; LAGO, 2014, p. 8).

Deste modo, o professor em formação precisa indagar e refletir sobre sua própria prática, não apenas reproduzir modelos. Os conhecimentos precisam ser apreendidos em sua totalidade, não podendo improvisar situações que não se assemelham ao cotidiano escolar, mas sim, propor mudanças (AROEIRA; ALMEIDA; 2012). Por isso, alguns pesquisadores assumem o protagonismo da escola como comunidade de prática, ou seja, como um sistema de relações para o desenvolvimento da iniciação profissional na licenciatura (OLIVEIRA; 2010). No que diz respeito ao ECS, tal análise compreende-o:

[...] como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, o que possibilita trabalhar aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas do exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Com base nos textos de Grecco dos Santos (2012), Proença; Valençuela (2012), Ostetto (2014) e Almeida; Lago (2018), é possível afirmar que o ECS é o momento favorável para os professores em formação assumirem a docência profissional. Assim, é possível compreender que o ECS se estabelece como um campo de conhecimentos e de experiências formativas para os futuros professores. Constituindo-se em um espaço de ressignificação de suas práticas e da identidade profissional, além de garantir a produção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos, o que poderia indicar a articulação entre formação inicial e continuada no cotidiano escolar (PIMENTA; LIMA; 2004).

Nunes e Ventorim (2014) destacam a importância da universidade dentro do processo de formação continuada no exercício profissional e a importante participação da escola na formação inicial de professores. Deste modo, as duas instituições são fundamentais para a busca pela qualificação da educação, assim precisam analisar sua função nesta perspectiva. Portanto, essa abordagem indica a participação, colaboração e a parceria entre as instituições de ensino.

Deste modo, o ECS como meio de comunicação é fundamental entre a universidade e a escola, na qual demonstra propiciar momentos de investigação das práticas no diálogo com as discussões que perpassam o campo da educação. No que diz respeito às práticas colaborativas, Foerste (2005) entende essa colaboração como um espaço de relações entre diferentes sujeitos e instituições, na qual compartilham dos mesmos objetivos e tratam de interesses comuns. Porto (2010) compreende a ideia de colaboração como ponto de partida e de chegada, pois são campos de atuação dos estudantes sem formação, tendo como pressuposto o conhecimento construído/ orientado/ ressignificado (RAMPAZO; ROCHA; 2014).

No entanto, existem algumas fragilidades que permeiam o processo de ECS, antes mesmo da entrada dos estudantes na escola, isto é, quando há o contato com a escola para o ingresso e a relação de parceria com a universidade. Segundo Guamieri (2004, p.413) “[...] ainda que não seja uma prática recente das escolas receber estagiários, quando a universidade entra em contato com as mesmas, nota-se que os vínculos entre instituição formadora e escolas ainda se mostram frágeis [...]”. Neste mesmo contexto, o autor ainda destaca que essa fragilidade na relação entre a universidade e escola acontece antes mesmo da presença dos estagiários na escola, mas com os pesquisadores da universidade que procuram escola para realizar suas pesquisas. Ao concluir seus estudos, os pesquisadores não dão *feedbacks* à escola, acabando provocando desconfiança por parte da mesma.

Reações de desconfiança por parte da equipe técnica de algumas escolas em relação à universidade se fazem notar na forma de cobranças como, por exemplo, elaborar e executar projetos para resolver os vários problemas com que se deparam essas escolas (violência, drogas, indisciplina, classes de reforço, problemas de aprendizagem dos alunos, alfabetização, leitura, informática, etc.) (GUAMIERI, 2004).

Por mais que se considere relevante para os futuros professores ter a oportunidade de participar da elaboração dos projetos da escola, muitas vezes no ECS o papel da universidade é atribuído a atender as demandas do contexto escolar e de seus professores, na qual visualizam o estagiário como uma possibilidade de ajuda. Neste contexto surgem as desconfianças por parte dos professores da escola, onde muitas vezes se mostram “ameaçados” com a presença dos estagiários. “Essas reações parecem revelar formas de defesa dos professores, talvez por se sentirem [...] com medo de ser criticados pelos alunos da universidade” (GUAMIERI, 2004, p. 414).

Se a tendência da parceria entre universidade e escolas é fazer com que os professores em exercício sejam ‘tutores’ dos alunos estagiários, que se tornem co-responsáveis por sua aprendizagem profissional nesse momento da formação prática, possibilitando-lhes familiarizar-se com a escola, com a clientela, com o trabalho de sala de aula, deve parecer estranho a eles ouvir da universidade exatamente isso, ou seja, enquanto profissionais das escolas eles têm sim, o que ensinar, sobre a profissão docente aos futuros professores e, por isso mesmo, a universidade precisa contar com a sua colaboração para viabilizar a formação inicial dos professores (GUAMIERI,2004).

Essa é uma questão indispensável que Winch et al. (2006) consideram importante, sendo que o professor da escola no estágio não deve trabalhar sozinho ou de forma isolada, assim como a universidade. O trabalho docente faz parte de um projeto coletivo na formação de professores. Pensando nisso, Lima (2004, p. 61 apud Winch et al, 2006, p.2) compreende que “[...] a rede de relações se estende ainda para os locais onde os estagiários atuarão, de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática”.

Paralelamente a isso, no que tange a formação de professores, os estudos de Paixão (2012), Aroeira (2014), Nunes e Ventorim (2014), Rampazo e Rocha (2014), Nunes, Locatelli e Pozatti (2016), Silva, Casotte e Pozatti (2018), Pereira dos Santos (2012) e Rangel (2018), defendem a pesquisa no estágio e o conceito de professor-pesquisador, como um processo lento, onde deveria iniciar dentro da universidade. Assim, defendem também um ECS que dê continuidade a pesquisa e a reflexão, visto sua importância para a construção da identidade profissional.

A formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial, com a 'iniciação científica', pois é nesse momento que o estudante deveria ter um contato mais estreito com a pesquisa, principalmente a partir da interação com sujeitos que já desenvolvem pesquisas e participam de grupos de pesquisa consolidados [...] (GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 131, APUD RAMPAZO; ROCHA, 2014, p.3).

Para que essa formação de professores-pesquisadores seja possível, é necessário garantir alguns ajustes às exigências do mundo contemporâneo, para que durante esse processo os professores em formação tenham acesso a pesquisa, reflexão e autonomia. No entanto, de acordo com Nunes e Ventrórim (2014) somente a representação de parceria não mantém a visão de pesquisa colaborativa, já que ela prevê a presença de sujeitos representativos da situação em todos os momentos do processo. Assim, como compreende Rodrigues (2010) a formação inicial só se tornará eficiente se converter-se em formação em imersão, isto é, para que seja eficaz a pesquisa do cotidiano escolar o futuro professor precisa submeter-se ao contexto da escola.

A abordagem colaborativa, em especial, para realização de pesquisas, provoca a universidade para a necessidade de uma aproximação com as escolas para um processo conjunto dos pesquisadores e dos professores da escola de análise do trabalho do professor (NUNES; VENTORIM, 2014, p.3).

Considerando isso, o ECS é entre todas as outras possibilidades formativas, e o meio de entrada dos futuros docentes, um local favorecido para aproximar o futuro professor ao seu conseqüentemente futuro campo de exercício profissional, mas é também o ambiente privilegiado de execução da formação continuada dos docentes que atuam na profissão (NUNES; VICENTE; VENTORIM; 2018).

Ibiapina (2008 apud Nunes e Ventrórim, 2014, p.4) interpreta a pesquisa colaborativa como “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. Isto quer dizer que a pesquisa colaborativa é um processo de colaboração entre os profissionais mais experientes, no sentido de transpassar as práticas individuais.

Assim, os professores orientadores têm um papel que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, ao possibilitar uma aprendizagem mais participativa e reflexiva sobre as situações que podem ocorrer durante a atuação profissional, sabendo lidar com os processos de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002 APUD AROEIRA, 2016, p. 4). França (2004) destaca que o papel do professor orientador de estágio é de fundamental importância nesse processo. Como afirma Krasilchik (1988), ele é considerado um construtor de pontes.

Ainda de acordo com França (2004), a escola é o local de preparação do futuro professor. O autor ressalta o importante papel da escola na ação de responsabilidade tanto quanto a universidade. A escola precisa ter uma ativa participação no processo de formação, não apenas receber os estudantes, mas sim juntamente com a universidade buscar ampliar as possibilidades formativas no contexto escolar.

Diante disso, a responsabilidade na colaboração não é só do professor orientador de estágio da universidade, nem dos professores da escola, do corpo docente escolar e futuros professores, mas sim de todos os envolvidos no processo. Assim, tal (co) participação vai sendo construída no cotidiano escolar, assumindo o papel de formadores de futuros professores. Porém compreendemos que é um processo lento a busca pela colaboração na formação inicial de professores, “[...] pois envolve de parte a parte mudança de mentalidade, de compreensão das finalidades e papéis de ambas as instituições” (GUAMIERI, 2004, p. 417).

### 3 UMA CONTRIBUIÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES

Esse capítulo dialoga com o seguinte objetivo específico: *b) analisar e problematizar a ressonância do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física com os sujeitos participantes*. Para tanto, utiliza como procedimento para produção de dados um Questionário (Apêndice B) que foi aplicado na quinta edição do seminário, no segundo semestre do ano 2019, aos estudantes do curso de educação física.

O questionário foi entregue para ser respondido por todos/as os/as participantes. No momento do evento, reunimos as quatro turmas que cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado em educação física e os demais participantes convidados (o professor palestrante e as professoras das escolas campo de ECS). Todos os estudantes e professores presentes receberam o questionário. Considerando o número de acadêmicos por turma, esperávamos receber aproximadamente 100 questionários respondidos. Contudo, o número de instrumentos de retorno foi de 33 questionários, em um total de 77 pessoas presentes no dia do evento. É importante mencionar que os estudantes não responderam todas as questões. Além disso, após o evento, os questionários respondidos pelos professores não foram encontrados. Assim, a análise conta apenas com os questionários dos estudantes.

Reunimos respostas dos estudantes do curso de licenciatura em educação física. O questionário (Apêndice B) buscou conhecer e mapear a ressonância do Projeto de extensão Seminário do Estágio Supervisionado em educação física com os sujeitos participantes. Possui seis questões que destaca: a) Quais efeitos de maior relevância quanto ao ECS para a iniciação à docência; b) Quais elementos destaca como representativos da relação colaborativa entre os sujeitos e instituições; c) A avaliação da participação dos estudantes durante o ECS; d) Questões importantes a respeito da relação do currículo da licenciatura e a prática do ECS; e) Contribuição do Seminário de ECS na formação; e f) Sugestões para ampliar os Seminários de ECS.

Nessa sessão, tomamos como referências as questões A, B, E e F, respectivamente. Para uma melhor organização e visualização, os dados foram sistematizados de modo completo no Apêndice C e de acordo com as questões mencionadas, nos Quadros 1, 2, 3 e 4, respectivamente. São apresentadas 3 colunas. A 1ª coluna é referente a quantidade de estudantes. A 2ª coluna articula os participantes com as temáticas mais expressivas de suas respostas. Para facilitar a nossa discussão, limitamos em três temas. Por vezes, as narrativas podem abordar mais de um tema, que foram indicadas por trechos mais expressivos. A 3ª coluna aborda algumas narrativas. Todas as informações inclusas nessas tabelas, são descrições dos relatos feitos por estudantes do 1ª ao 8ª período do curso de licenciatura em educação física.

Após essa organização, em que selecionamos algumas narrativas nos quadros, seguimos com as análises dos dados, ampliados em diálogo com as referências eleitas neste TCC.

#### **Quadro 1 – ECS e Iniciação à docência**

<b>Questão: a) Quais efeitos você destaca relevante quanto ao estágio supervisionado para a iniciação à docência?</b>		
<b>Quantidade Estudantes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Respostas dos Estudantes</b>
<b>9</b>	Estágio supervisionado -- contribui com a iniciação à docência	Estudante A: O estágio supervisionado tem uma grande importância para a iniciação à docência, ele aproxima o professor com a escola, proporcionando conhecimentos e experiências que não são possíveis apenas dentro da sala de aula. Estudante B: O estágio supervisionado é o contato mais próximo da escola onde vivemos à docência antes da formação. Essa iniciação é essencial para entendermos na prática o que é ser professor(a), saindo da caixinha de construção de aulas para colegas de turma. Estudante C: O fato de nós sentirmos na prática o que é ser professor, adquirimos a experiência de dar aula e enfrentamos os desafios da docência.
<b>17</b>	Estágio supervisionado — contribui para qualificar a intervenção	Estudante D: O acesso a realidade da escola em todas as suas vertentes: disponibilidade de material, relação com colegas e alunos, autonomia da ação do professor, relações diversas dos alunos às aulas, etc. Estudante E: O ganho de experiência prática, permitindo assim uma melhora do profissional como também o trato com o próximo, que é uma característica importante. O poder arriscar nossas práticas, pois é onde podemos “errar” para acertar futuramente no mercado de trabalho. Estudante F: Com a supervisão e orientação do professor é possível receber um feedback do próprio trabalho durante o



		estágio, o que contribui para a formação de professores.
2	Formação inicial - insuficiente para segurança profissional	Estudante H: Os alunos, geralmente, saem da universidade inseguros para a prática da docência. Sendo assim, acredito que o estágio supervisionado não nos dá base suficiente para que possamos dar aula. Estudante I: Acho problemática essa maneira em que o estágio é passado, basicamente somos jogados em sala com muitas crianças cheias de expectativas, enquanto no (aluno-professores) cheios de medos e receios. Do jeito que está acredito que pode causar mais repulsa do que acolhimento.
5	Outros	Estudante J: Destaco relevante que, com o estágio supervisionado levamos para a prática o que de fato aprendemos na teoria, mesmo que por diversas vezes a teoria aplicada na universidade foi diferente na prática da escola. Estudante K: Trata-se de uma prévia assistenciada por profissionais experientes na área, onde o aluno pode levar a praticar todo a sua experiência teórica onde terão suas ações supervisionadas e guiadas. Estudante L: Experiências práticas, botar em pratica o que aprendemos na aula.
<b>Total: 33 respondentes</b>		

Fonte: Elaboração das autoras

Ao analisar as narrativas dos/as estudantes, três temáticas mostraram-se expressivas quanto aos efeitos do ECS quanto à iniciação à docência, sendo elas: *contribui com a iniciação à docência, contribui para qualificar a intervenção e é insuficiente para segurança profissional*. Com isso, optamos por fazer uma análise mais aprofundada dessas temáticas. Concluímos que, das 33 respostas, 9 narrativas indicam que o ECS contribui com a iniciação à docência, 17 narrativas demonstram que o ECS colabora para qualificar a intervenção, 2 narrativas abordam o ECS como insuficiente para segurança profissional e 5 narrativas não se encaixam em nenhuma das temáticas elencadas ou não fazem ligação com o que foi perguntado.

Quanto à contribuição para a iniciação à docência, observamos que o ECS está diretamente ligado ao ambiente escolar e as situações que perpassam durante a permanência na escola, como a sua rotina e os desafios enfrentados na carreira docente. Com isso, é possível perceber em algumas narrativas que os estagiários vão construindo um olhar mais de professor e menos de estudante, reconhecendo o

seu papel dentro da escola e se relacionando tanto com os estudantes, como com os professores supervisores. Assim como compreende o Estudante C:

Estudante C: O fato de nós sentirmos na prática o que é ser professor, adquirimos a experiência de dar aula e enfrentamos os desafios da docência.

Ventorim et al. (2011, p. 16, apud Nascimento et al, 2012, p. 27) argumenta sobre o ECS ter como objetivos “[...] a observação, o planejamento, a intervenção e a avaliação de ações pedagógicas nas escolas, indicando uma aproximação importante do licenciado com a realidade de sua atuação profissional”. A partir disso, compreendemos que essa aproximação com a escola proporcionada por esse tempo de ECS, contribui de forma significativa para um saber docente teórico-prático, que será ampliado durante todo o processo de formação dos futuros professores. Assim como evidencia esta narrativa:

Estudante B: O estágio supervisionado é o contato mais próximo da escola onde vivemos à docência antes da formação. Essa iniciação é essencial para entendermos na prática o que é ser professor(a), saindo da caixinha de construção de aulas para colegas de turma.

*Quanto a qualificar as experiências profissionais*, as narrativas indicam que as vivências profissionais que são adquiridas na prática docente dentro âmbito escolar, tornam as experiências mais complexas. Esse elemento é qualificado pelo contexto do ECS, que envolve: troca de conhecimento com os sujeitos do ECS da escola (estudantes, professor/a, equipe pedagógica) e da universidade (grupo de intervenção, professor supervisor), orientação e supervisão, experiência pedagógica (planejamento, intervenção, avaliação). Portanto, como destaca esse estudante:

Estudante D: O acesso a realidade da escola em todas as suas vertentes: disponibilidade de material, relação com colegas e alunos, autonomia da ação do professor, relações diversas dos alunos às aulas, etc.

O acesso à escola e a essa oportunidade de intervenção, proporciona aos estudantes um amadurecimento profissional, esse amadurecimento é resultante desse contato com as reais situações do ambiente escolar e também das experiências dos colegas, aprendendo com os acertos, mas também com os erros (NUNES; VICENTE; VENTORIM, 2018, p.10)

Estudante E: O ganho de experiência prática, permitindo assim uma melhora do profissional como também o trato com o próximo, que é uma característica importante. O poder arriscar nossas práticas, pois é onde podemos 'errar' para acertar futuramente no mercado de trabalho.

Além do mais, os professores supervisores também colaboram para a qualificação dessa intervenção, ajudando e construindo com os estudantes os planejamentos, incentivando os escolares a participarem das aulas, visto que, o professor já os conhecessem e já tem uma maior proximidade e relação com esses sujeitos, e problematizando outras possibilidades de condução com o grupo (NUNES; VICENTE; VENTORIM, 2018, p. 8). Isso foi observado ao analisar a narrativa do estudante F, que diz receber dos supervisores *feedbacks* importantes para a sua formação:

Estudante F: Com a supervisão e orientação do professor é possível receber um *feedback* do próprio trabalho durante o estágio, o que contribui para a formação de professores.

Outro importante assunto destacado pelos estudantes em suas narrativas, é em relação à docência. De acordo com os estudantes, o estágio vem contribuindo para uma docência cada vez mais qualificada, quando afirmam que “*é no estágio que se aprende o que é ser professor*”. Entretanto, compreendemos que o ECS não é o único responsável por essa qualificação, mas por promover uma maior aproximação com o campo profissional e com a prática docente. Proporciona uma bagagem enriquecedora de conhecimentos que serão capazes de transformar e construir uma prática pedagógica cada vez mais coerente com a realidade presente.

Também consiste em uma oportunidade para os estudantes receberem *feedbacks* adequados de sua atuação, por parte dos colegas e dos professores da escola e universidade, buscando qualificar sua atuação e prática pedagógica. Portanto, é o momento de conhecer as demandas da escola e os sujeitos ali participantes, buscando uma aproximação com a realidade escolar. Como Ventorim et al. (2011, p. 43) dizem, “[...] professor é, antes de um profissional, uma pessoa, e uma pessoa faz sua história pelas interações com o meio socioeconômico-cultural”.

Além disso, os estudantes reconhecem a importância dessas experiências adquiridas durante todos os ECS para sua atuação docente, já que os mesmos

relatam ser relevante observar os acertos e possibilidades que podem ser reaproveitados e ressignificados para as suas futuras aulas. É importante também salientar, que a docência caminha juntamente com o exercício da análise e da investigação para uma futura intervenção prática. Ou seja, é importante que o professor esteja sempre refletindo e pesquisando de forma sistemática sua própria prática. Dessa forma, reforçamos que o ECS cada vez mais se configura como um espaço adequado para a construção de reflexões dessa prática e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA; 1992, p. 25).

Apesar das contribuições, os/as estudantes reconhecem os limites do ECS, e indicam que o ECS é *insuficiente para garantir segurança profissional*. As narrativas de 2 acadêmicos denunciam a insegurança vivida na escola como estagiários/as. Segundo os relatos, o estágio muitas vezes não possibilita ao estudante segurança capaz de viabilizar sua autonomia profissional. Diversos fatores podem contribuir para a elaboração dessas narrativas insatisfatórias, tais como: o pequeno tempo de permanência na escola, a pequena interlocução com outros momentos da rotina escolar (para além da aula de educação física), a pouca articulação com os/as professores/as da escola e da universidade, a pequena identificação com os níveis de ensino ao qual se refere ao ECS.

Estudante I: Acho problemática essa maneira em que o estágio é passado, basicamente somos jogados em sala com muitas crianças cheias de expectativas, enquanto nós (aluno-professores) cheios de medos e receios. Do jeito que está, acredito que pode causar mais repulsa do que acolhimento.

No que diz respeito ao último tema, outras questões, tratam-se de respostas que aparentemente fazem pequena ligação com o que foi perguntado. Contudo, pode ser um modo dos estudantes reivindicarem o que realmente queriam dizer. Não necessariamente sobre o que se pergunta, mas sobre o que os atravessa. Notamos, assim, que alguns desses estudantes apresentam uma grande expectativa acerca do estágio, o colocando como a “prática” de todos os conhecimentos considerados “teóricos”, que foram aprendidas no decorrer de todo o curso dentro da universidade.

Estudante J: Destaco relevante que, com o estágio supervisionado, levamos para a prática o que de fato aprendemos na teoria, mesmo que por diversas vezes a teoria aplicada na universidade foi diferente na prática da escola.

Estudante K: Trata-se de uma prévia assistência por profissionais experientes na área, onde o aluno pode levar a praticar toda a sua experiência teórica onde terão suas ações supervisionadas e guiadas.

Estudante L: Experiências práticas, botar em pratica o que aprendemos na aula.

Essa compreensão do estágio como único responsável pela prática pedagógica sem dúvidas contribui para produzir expectativas que não serão alcançadas apenas com essa disciplina. Rangel (2018) também aborda dois aspectos problemáticos relacionados a essa postura:

[...] o primeiro é a falsa ideia de que é possível, nos processos de formação, pensar em teoria (disciplinas que não são o estágio) e em prática (o estágio propriamente dito) como polos dicotômicos. O segundo aspecto é a aposta no estágio como “a galinha dos ovos da formação docente” e, como espaço/tempo que vai salvar o curso do ativismo pedagógico. (RANGEL; 2018, p.29).

Desse modo, os estudantes manifestam a crença que Rangel (2018) chama de “encontro marcado entre a teoria e a prática”. Contudo, ressaltamos que tomamos, nesse estudo, o ECS como parte de um projeto de formação, que é atravessado pelas discussões teóricas, pelas narrativas e práticas pedagógicas, pelos elementos históricos e culturais que envolvem a educação física escolar.

Quanto à segunda questão em análise, a partir das narrativas dos/as estudantes, três temáticas mostraram-se expressivas quanto às relações colaborativas proporcionadas por meio do ECS, sendo elas: *permite troca de saberes entres os sujeitos, potencializa a formação docente, proporciona experiência com a prática pedagógica*. Dentre esses temas, totalizam 28 respostas dos estudantes, 15 narrativas destacam que as relações colaborativas permitem trocas entre os sujeitos, 7 dessas narrativas indicam que as relações colaborativas potencializam a formação docente, 4 narrativas compreendem que a relação de colaboração proporciona experiências com a prática pedagógica e apenas 1 narrativa não aborda nenhuma das temáticas acima.

**Quadro 2 – ECS e Relações colaborativas interinstitucionais**

<b>Questão: b) Quais elementos você destaca como representativos da relação colaborativa entre os sujeitos (os/as professores/ as de estágio, estagiários, professores/a da escola e alunos/as) e instituições (UFES e escola)?</b>		
<b>Quantidade Estudantes</b>	<b>Temáticas mais abordadas</b>	<b>Respostas dos Estudantes</b>
<b>15</b>	Relações colaborativas — permite troca de saberes entre os sujeitos	<p>Estudante A: A relação colaborativa entre os sujeitos é formativa e uma via de mão dupla, tripla, quádrupla (equivalente a quantidade de sujeitos envolvidos no processo), uma vez que envolve um companheirismo nas relações de trocas entre eles no sentido de proporcionar uma melhor experiência possível aos envolvidos.</p> <p>Estudante B: Considero importante a relação colaborativa entre os estagiários e professores porque ocorre uma troca de saberes e conhecimentos. Por meio dessa relação, conseguimos articular as teorias aprendidas na instituição de ensino com a prática na escola.</p> <p>Estudante C: O principal é a troca de informações. O professor da escola nos passa suas experiências nas escolas e nós levamos para a escola algumas atualizações.</p>
<b>7</b>	Relações colaborativas — potencializa a formação docente	<p>Estudante D: Defino como representativos os veículos que são possíveis de serem estabelecidos durante os estágios supervisionados, vínculos esses que podem auxiliar durante toda formação e atuação dos envolvidos.</p> <p>Estudante E: O contato com os professores que estão inseridos no cotidiano escolar nos permite compreender melhor a cada intervenção sobre o que é ser docente. O contato com esses sujeitos e também os estudantes colabora para a construção de nossa identidade docente.</p> <p>Estudante F: O professor e a escola funcionam como uma ponte para a formação à docência. A UFES cumpre a sua função de intermediadora, que deve proporcionar o contato do professor em formação com a escola, ainda durante a graduação.</p>
<b>5</b>	Relações colaborativas — proporciona experiência com a prática pedagógica	<p>Estudante G: Desde o início da disciplina houve um apoio pedagógico, diálogos informativos e enriquecedores pela professora da instituição, o que foi de suma importância para minha chegada na escola. Quando chegamos na escola, a professora nos aproximou da rotina escolar e seu funcionamento tornando possível a prática.</p> <p>Estudante H: A contribuição para superar os desafios e as nossas limitações com as orientações dos professores e até mesmo dos próprios alunos estagiários.</p> <p>Estudante I: Alguns elementos são representativos como a relação professores/ estagiário que proporciona discussões positivas acerca do ser professor, e a relação com a escola que proporciona a aproximação com os alunos e com os acontecimentos que cercam o meio escolar.</p>
<b>1</b>	Outros	<p>Estudante J: A diferença comunicativa do indivíduo, como estagiário estabelece a relação com o professor da escola é estranha, no sentido de não haver comunicação e troca, raramente isso ocorre, porém tem se como aprendizado, de como se comunicar com o professor e tirar dele o necessário para ministrar as aulas. Em relação aos alunos, há uma rejeição tanto do professor, quanto do conteúdo, pois é uma situação diferente do que os alunos estão acostumados.</p>
<b>Total: 28 respondentes</b>		

Quanto à *possibilidade de troca de saberes*, tema que foi abordado com maior expressividade pelos/as estudantes, destacam que essas trocas são tão amplas quanto o número de sujeitos envolvidos. A experiência é ampliada e a importância coletiva é via de “mão dupla, tripla, quadrupla”:

Estudante A: A relação colaborativa entre os sujeitos é formativa e uma via de mão dupla, tripla, quadrupla (equivalente a quantidade de sujeitos envolvidos no processo), uma vez que envolve um companheirismo nas relações de trocas entre eles no sentido de proporcionar uma melhor experiência possível aos envolvidos.

De acordo com Ventrone et al (2011), no ECS deve-se superar o distanciamento entre a universidade e a escola e a dissociação entre a formação inicial e continuada. Pois é nesse espaço/tempo pedagógico que se investiga, se problematiza, se ensina, se pesquisa, se produz e adquire conhecimentos de forma colaborativa, através da vivência de ser professor. Neste sentido, pode-se considerar que a formação inicial e continuada dentro do ECS contribui com a atuação, a investigação e o esclarecimento das situações que atravessam o cotidiano escolar. Tal como destaca Nunes e Ventrone (2014):

Por meio dos Estágios Supervisionados o tornar-se professor, tanto para os alunos estagiários como para os professores da educação básica, assume a centralidade do processo, na qual as identidades docentes se constituem e se ressignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias. Isso pode corresponder a uma premissa fundamental: a práxis pedagógica (inicial/estágio e continuada) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do próprio professor acontece.

Com isso, uma contribuição do ECS é aproximar o estudante desse lugar, dessa relação, e possibilitar uma melhor interação com os demais professores por meio de diálogos e de parcerias que visam uma ampla formação, não só de um sujeito, mas de todos os participantes desse processo, tal como assume outro estudante:

Estudante C: O principal é a troca de informações. O professor da escola nos passa suas experiências nas escolas e nós levamos para a escola algumas atualizações.

A formação tanto inicial quanto continuada de professores vem sendo alvo de investigações, tornando-se um objeto de novas alternativas profissionais. Na busca por

essa ampliação, são construídas as parcerias, possibilitando ao estudante uma oportunidade de familiarizar-se com a dinâmica da escola. Além disso, permite ao professor da educação básica, receber novas contribuições do fazer docente dispostas pelas universidades. “Desse modo, a parceria é uma prática bem sucedida, na perspectiva da resolução de problemas locais na área de formação de professores” (FOERSTE, 2005).

Com isso, percebemos que o ECS é um elemento fundamental para a qualificação da formação de professores, visto que, garante essas trocas de saberes, reflexões e análise da própria prática, constituindo-se como articulador entre saberes trazidos da universidade e saberes das experiências na escola de educação básica.

Quanto a *potencializar a formação docente*, os/as estudantes destacam que as relações colaborativas contribuem para a compreensão dos saberes docentes e da complexidade da atividade docente. Desse modo, Foerste (2005) evidencia a colaboração entre universidade e escola básica e a relação desta constituição dos saberes docentes:

[...] é preciso reconhecer a existência de lugares, sujeitos e conhecimentos específicos que, articulados entre si, são decisivos na formação teórico-prática do professor, qualificando-o para uma ação mais autônoma diante dos problemas vividos pela profissão, no interior e mesmo fora de um estabelecimento escolar (FOERSTE, 2005, p. 119).

Considerando isso, o tempo na escola é o momento ideal para a “participação, colaboração e parceria” (VENTORIM et al, 2011, p. 37), na qual, é por meio dessa relação que se constitui o contato com outros sujeitos. Deste modo, Pimenta e Lima (2004) compreendem o ECS como o eixo central potencializador na formação docente, “[...] pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 143). Tal como relata esse estudante:

Estudante E: O contato com os professores que estão inseridos no cotidiano escolar nos permite compreender melhor a cada intervenção sobre o que é ser docente. O contato com esses sujeitos e também com os estudantes colabora para a construção de nossa identidade docente.



Além disso, vimos que os vínculos formados durante essa permanência no campo escolar são muito importantes para a formação docente de futuros professores. Na qual, tal relação de colaboração entre as instituições pode ser vista como uma ponte ou um ponto de partida para se construir a docência e conquistar essa inserção da universidade dentro da escola. Assim como aponta esta narrativa:

Estudante F: O professor e a escola funcionam como uma ponte para a formação à docência. A UFES cumpre a sua função de intermediadora, que deve proporcionar o contato do professor em formação com a escola, ainda durante a graduação.

E é a partir dessa vivência no contexto escolar que o estudante experimenta o momento da formação como um processo de identificação docente. Assim, é no ECS onde “[...] ocorre o exercício da docência e a experimentação da profissão com a articulação dos conhecimentos, até então produzidos no curso de formação inicial, com aqueles consolidados no chão da escola” (RANGEL, 2018, p. 26-27).

No que diz respeito à oportunidade de experiências com a prática pedagógica, os estudantes ressaltam a relevância da parceria entre universidade e escola, com preparação anterior para recebê-los, com meio de contribuir para uma orientação de suas práticas pedagógicas. Deste modo, dão ênfase a apropriação e/ou aproximação ao ambiente escolar como proveitosa, onde é possível superar os desafios da docência e facilitar o trabalho do futuro professor. Assim como evidenciam essas narrativas:

Estudante G: Desde o início da disciplina houve um apoio pedagógico, diálogos informativos e enriquecedores pela professora da instituição, o que foi de suma importância para minha chegada na escola. Quando chegamos na escola, a professora nos aproximou da rotina escolar e seu funcionamento tornando possível a prática.

Estudante H: A contribuição para superar os desafios e as nossas limitações com as orientações dos professores e até mesmo dos próprios alunos estagiários.

Para Foerster (2002), essa relação de colaboração entre a universidade e a escola estimula um comprometimento maior nos diferentes sujeitos educacionais com a formação à docência, pois é através dessas parcerias institucionais que fluem os possíveis avanços no âmbito da profissionalização de professores. Logo, as

instituições precisam estar envolvidas de forma conjunta, obtendo objetivos comuns e que aproximem todos os sujeitos das situações que perpassam o ambiente escolar. De acordo com o estudante I:

Estudante I: Alguns elementos são representativos como a relação professores/ estagiário que proporciona discussões positivas acerca do ser professor, e a relação com a escola que proporciona a aproximação com os alunos e com os acontecimentos que cercam o meio escolar.

Nesse sentido, a identidade profissional do/a professor/a configura-se entre saberes que são adquiridos e produzidos no processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional (NUNES; LOCATELLI; POZATTI; 2016). Portanto, é possível compreender até aqui, que essas conexões interinstitucionais colaborativas proporcionam de forma relevante uma maior produção de conhecimentos formativos que se expande para todos os integrantes desse percurso. Ao analisar as falas dos estudantes, nota-se que em ambientes onde existem essas trocas e essas parcerias, a relação é mais prazerosa e benéfica, o que favorece para uma melhor a capacitação da docência.

No que diz respeito ao último tema, embora faça pequena ligação com o que foi perguntado, consideramos importante valorizar o que foi dito. Observamos que o estudante não obteve experiências e trocas que o marcaram de forma positiva, assim como aparenta seu relato:

Estudante J: A diferença comunicativa do indivíduo, como estagiário estabelece a relação com o professor da escola é estranha, no sentido de não haver comunicação e troca, raramente isso ocorre, porém tem se como aprendizado, de como se comunicar com o professor e tirar dele o necessário para ministrar as aulas. Em relação aos alunos, há uma rejeição tanto do professor, quanto do conteúdo, pois é uma situação diferente do que os alunos estão acostumados.

Rangel (2018) compreende que a experiência desse estudante, assim como de muitos outros, pode também demonstrar, negativamente, questões da profissão que não são esperadas.

**Quadro 3 – ECS e contribuições do Seminário de Estágio Supervisionado**

<b>Questão: e) Quais contribuições do Seminário de Estágio Supervisionado para a sua formação?</b>		
<b>Quantidade Estudantes</b>	<b>Temáticas mais abordadas</b>	<b>Respostas dos Estudantes</b>
<b>11</b>	Seminário de Estágio Supervisionado — permite troca de experiências entre as disciplinas de ECS	<p>Estudante A: O seminário nos permite trocar experiências com colegas que viveram o estágio em outras faixas etárias permitindo assim a) ampliar nosso conhecimento de possibilidades naquela faixa etária; b) nos “prevenir” quanto os possíveis desafios relacionados às próprias séries que vivenciaremos.</p> <p>Estudante B: Cada turma intervém em uma escola e com um professor, o seminário possibilita que todas as turmas exponham seus trabalhos para as turmas, criando novas possibilidades.</p> <p>Estudante C: O seminário do estágio supervisionado contribui para acompanhar o trabalho dos colegas e se espelhar no conteúdo apresentado, pois é perceptível quando o trabalho é um trabalho bem feito, onde entende que esse professor em formação buscou recursos para se comunicar e ensinar aos alunos.</p>
<b>11</b>	Seminário de Estágio Supervisionado — permite exposição e análise das próprias experiências	<p>Estudante D: O seminário de estágio possibilita a exposição da nossa experiência, os desafios que encontramos na escola e a possibilidade de apresentação para outras turmas.</p> <p>Estudante E: Para mim, o seminário contribuiu no sentido de proporcionar uma análise dos resultados que obtivemos durante a prática. A apresentação de slide contribui um documento que pode até ser considerado um portfólio sobre o estágio, com impressões e fotografias.</p> <p>Estudante F: O seminário permite uma reflexão crítica dos elementos produzidos e desenvolvidos ao longo do estágio. Durante os seminários, temos a oportunidade de conhecer as práticas desenvolvidas pelos estagiários, além de aprender novas experiências formativas, estabelecendo uma troca de informações e conhecimentos</p>
<b>6</b>	Outros	<p>Estudante G: Até o período atual acredito que apenas o estágio no Ensino Fundamental cursado em 2019/1 acrescentou conhecimento a minha formação, pois nele tive o suporte adequado, nos outros estágios foram meio que “empurrando com a barriga”.</p> <p>Estudante H: Acho que não é necessário essa mescla de turmas, talvez seja mais proveitoso que os alunos vivenciassem os seminários separados por turma onde os alunos poderiam expor as ideias para quem acabou de experimentar uma prática mais próxima do que foi a sua.</p> <p>Estudante I: A aprendizagem do trato com o próximo, seja com alunos (crianças e adolescentes) ou com os profissionais, professores, coordenadores e diretores). E mostra também, para mim especialmente, que não é a (escolar) que eu vou trabalhar.</p>
<b>Total: 28 respondentes</b>		

Fonte: Elaboração das autoras

Ao analisar as narrativas dos/as estudantes, duas temáticas mostraram-se expressivas quanto à contribuição do Seminário de Estágio Supervisionado, sendo elas: *possibilita troca de experiências entre as disciplinas de ECS e permite exposição e análise das próprias experiências*. Considerando os temas, no total examinamos 28 respostas, 11 dessas narrativas destacam que o Seminário de Estágio Supervisionado possibilita troca de experiências entre as disciplinas de ECS, 11 narrativas compreendem que o Seminário de Estágio Supervisionado permite a exposição e análise das próprias experiências dos estudantes e 6 narrativas não abordam nenhuma das temáticas eleitas no Quadro 3.

*Quanto à possibilidade de troca de experiências entre as disciplinas de ECS*, as narrativas destacam que, ao final das disciplinas e do período nas escolas-campo de estágio, é por meio do seminário que os/as estudantes e professores/as conseguem conhecer o que foi produzido pelos grupos de ECS. Desta maneira, cabe contextualizar que, para a apresentação, são organizadas quatro salas que incluem trabalhos de todas as disciplinas. Assim, ao invés de acompanharem as apresentações apenas de sua turma de origem, os estudantes assistem a parte das apresentações de todas as turmas. Quanto a isso, um estudante declara:

Estudante B: Cada turma intervém em uma escola e com um professor, o seminário possibilita que todas as turmas exponham seus trabalhos para as turmas, criando novas possibilidades.

Nessa questão, os estudantes estão discutindo a relevância do Projeto de extensão Seminário de ECS para as suas formações. Percebemos, com os relatos, que há uma organização durante os seminários, onde os estudantes trazem para alguns grupos de diferentes períodos suas vivências de estágio. Para grande parte dos estudantes, essa organização colabora para que os mesmos aprendam e ampliem um pouco mais o seu olhar a partir de outras propostas que são expostas nos trabalhos dos seus colegas. Desse modo, os estudantes compartilham e aprendem com as experiências dos demais, trazendo reflexões para novas possibilidades do fazer docente. Tal como acrescentam essas narrativas:

Estudante A: O seminário nos permite trocar experiências com colegas que viveram o estágio em outras faixas etárias permitindo assim a) ampliar nosso conhecimento de possibilidades naquela faixa etária; b) nos

“prevenir” quanto os possíveis desafios relacionados às próprias séries que vivenciaremos.

Estudante C: O seminário do estágio supervisionado contribui para acompanhar o trabalho dos colegas e se espelhar no conteúdo apresentado, pois é perceptível quando o trabalho é um trabalho bem feito, onde entende que esse professor em formação buscou recursos para se comunicar e ensinar aos alunos.

Nunes e Ventrone (2014), abordam em seu texto um trecho de Pimenta e Lima (2004), tais como revelam que o ECS pode se construir num espaço de reflexão de suas práticas, redefinição de identidade, de saberes e de produção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos. Por isso é tão importante o contato com outros sujeitos e instituições, pois promovem contribuições no processo de formação. Ou seja, o estudante não pode promover mudanças sozinho, pois a reflexão por si só não pode resolver os problemas que permeiam à docência (DOMINGUES, AROEIRA; ALVES, 2010).

*Quanto à possibilidade de exposição e análise das próprias experiências, as narrativas indicam a potencialidade do seminário como meio para que os estudantes avaliem sua própria prática, bem como para que realizem uma reflexão coletiva das possibilidades de mudanças e reinvenções. Além disso, possibilita a valorização de todo o trabalho realizado até então ao registrar e compartilhar os conhecimentos adquiridos no período decorrente, como relata os estudantes abaixo:*

Estudante D: Este seminário se torna importante quando a sua intenção é compartilhar as experiências e produção de conhecimento como artigo solicitado pela professora Silvana, isso faz o processo mais legítimo, e forte.

Estudante E: Para mim, o seminário contribuiu no sentido de proporcionar uma análise dos resultados que obtivemos durante a prática. A apresentação de slide contribui um documento que pode até ser considerado um portfólio sobre o estágio, com impressões e fotografias.

A universidade, dessa forma, busca com os seminários fomentar o ensino junto com a pesquisa, reflexão e discussão dos processos de ensino-aprendizagem que os sujeitos são colocados, buscando compreendê-los. A presença dos professores das escolas também é outro fator de grande relevância para esse projeto, tendo em vista sua participação fundamental com opiniões e sugestões, produzindo e compartilhando junto com os estudantes novos conhecimentos. Com isso, podemos

dizer que os seminários contribuem também para formação continuada de professores, tirando-os de sua zona de conforto.

Além disso, essas apresentações de seminários demonstram através dos relatos de experiências dos estudantes, exemplos de parceria e colaboração entre as instituições. Dessa forma, quando os estudantes narram suas experiências, sobretudo, aquelas que os atravessam e os tocam no decorrer no ECS, se torna proveitoso tanto para aqueles que já atuam na profissão, quanto para aqueles que ainda vão se inserir nela. Assim, o sujeito problematiza o que é narrado e pode assim atribuir novos sentidos e significados sobre suas falas e ações (NUNES; VICENTE; VENTORIM, 2018). Aproximam a escola da universidade e a universidade da escola, tornando-se um dos canais propulsores dessas parcerias por reunir e ampliar esse diálogo.

Ou seja, segundo Nóvoa (2002, apud Nunes; Vicente; Ventorim, 2018), dialogar sobre aquilo que nos constitui – as experiências de formação – contribui para provocar nos futuros docentes hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais, numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Neste sentido, as apresentações dos seminários de ECS podem potencializar de forma eficaz as vivências e experiências evidenciadas pelo contato com o campo escolar, através da reflexão da própria prática e das trocas entre os sujeitos (professores orientadores (as), professores (as) supervisores (as), estagiários (as) e outros) que perpassam a relação entre a escola e universidade.

No que diz respeito ao último tema, a outra questão, trata-se de uma resposta que aparentemente faz pequena ligação com o que foi perguntado. Contudo, pode ser um modo do estudante reivindicar o que realmente queria dizer. Não necessariamente sobre o que se pergunta, mas sobre o que o atravessa. Deste modo, observamos que alguns estudantes obtiveram poucas experiências de trocas que os marcaram de forma positiva, além de alguns não sentirem o desejo de expor suas experiências para outras turmas, como demonstram alguns relatos:

Estudante G: Até o período atual acredito que apenas o estágio no Ensino Fundamental cursado em 2019/1 acrescentou conhecimento a minha formação, pois nele tive o suporte adequado, nos outros estágios foram meio que “empurrando com a barriga”.

Estudante H: Acho que não é necessário essa mescla de turmas, talvez seja mais proveitoso que os alunos vivenciassem os seminários separados por turma onde os alunos poderiam expor as ideias para quem acabou de experimentar uma prática mais próxima do que foi a sua.

Estudante I: A aprendizagem do trato com o próximo, seja com alunos (crianças e adolescentes) ou com os profissionais, professores, coordenadores e diretores). E mostra também, para mim especialmente, que não é a (escolar) que eu vou trabalhar.

Para Rangel (2018), lidar com essas questões durante o período de ECS, tem sido um desafio, pois entende-se esse processo de formação como um momento de construção de sua identidade docente. No entanto, alguns estudantes passam por situações negativas, onde, tendem a rejeitar certos sentimentos acerca da docência, procurando outros/novos sentidos para o ser professor, inclusive negando-os.

No que diz respeito às narrativas correspondentes à quarta questão, expressas no Quadro 4, três temáticas mostraram-se expressivas quanto ao Seminário de ECS, sendo elas: *expandir para outras licenciaturas/comunidades acadêmicas, acontecer com mais frequência durante o período e a alternância de turmas na apresentação dos seminários*. Entretanto, é importante levar em consideração que por se tratar de uma questão subjetiva em relação às demais, encontramos respostas muito divergentes. Além disso, notamos que muitas delas destoam do foco da pergunta. Das 23 respostas respondidas, 4 narrativas abordaram expandir para outras licenciaturas/comunidades acadêmicas, 1 narrativa compreende que o Seminário de ECS deve acontecer com mais frequência durante o processo, 2 narrativas referem-se a alternância de turmas no processo de apresentação dos seminários e 16 (outros) não correspondem a nenhum desses temas selecionados ou fazem pouca ligação com o que foi perguntado.

**Quadro 4 – Sugestões para o Seminário de ECS.**

<b>Questão: f) Quais sugestões para ampliar o formato ou conteúdo do Seminário de Estágio Supervisionado?</b>		
<b>Quantidade Estudantes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Respostas dos Estudantes</b>
<b>4</b>	Seminário a de ECS– Expandir para outras licenciaturas/ comunidades acadêmicas	<p>Estudante A: O formato atual de seminário é muito interessante e acredito que poderia ser expandido para junção com outras licenciaturas, produzindo projetos de interdisciplinaridade. Esse semestre por exemplo, só entrávamos na sala dos professores para pegar a chave da sala de materiais, seria interessante envolver mais outros professores além dos de Ed. Física neste processo formativo.</p> <p>Estudante B: Podia ser mais divulgado, visando uma participação maior, de toda a comunidade acadêmica e não somente para os alunos das disciplinas de estágio, com o objetivo de dar maior visibilidade e valor para o trabalho realizado pelos grupos e também oportunizar os acadêmicos de períodos anteriores a terem um primeiro contato com o estágio supervisionado, também acho que podia haver uma banca, com professores para fazerem comentários sobre o trabalho realizado.</p> <p>Estudante C: Convidar toda a comunidade acadêmica a participar do seminário de estágio supervisionado de forma enriquecer mais o evento.</p> <p>Estudante D: Não ser um evento só para aprovar os alunos do estágio, mas convidar e pedi para os professores dos primeiros períodos trazer os alunos também.</p>
<b>1</b>	Seminário a de ECS– Acontecer com mais frequência durante o período.	Estudante E: O seminário final deveria acontecer mais vezes durante o processo.
<b>2</b>	Seminário a de ECS– Alternância de turmas na apresentação dos seminários.	<p>Estudante F: Acredito que a alternância de turmas auxiliaria na percepção de temas, tanto na alternância de idades quanto na alternância de alunos.</p> <p>Estudante G: Não juntar as turmas. Deixar cada turma apresentar entre elas, pois há outros grupos da turma que fizeram trabalhos diferentes e interessantes para a proposta de estágio do semestre.</p>
<b>16</b>	Outros	<p>Estudante H: Acredito que maior o número de escola e menor os grupos dos estágios ajudaria nos desenvolvimentos das aulas e planejamentos.</p> <p>Estudante I: Que da próxima vez, o seminário seja marcado em uma semana diferente da semana de apresentação de TCC, pois alguns alunos ficam sobrecarregados e não conseguem absorver os conhecimentos do seminário.</p> <p>Estudante J: Trabalhar com diferentes temas ao longo dos estágios, visando trabalhar uma maior variedade de conteúdo.</p>
<b>Total: 23 respondentes</b>		

Fonte: Elaboração das autoras



Quanto à sugestão dos estudantes de expandir o seminário para outras licenciaturas e comunidades acadêmicas, notamos que um dos estudantes mostra-se incomodado com o distanciamento dos estagiários com os professores da escola. Na sua opinião, não há muita interação entre eles e os professores das demais disciplinas. Dessa forma, demonstra que essa expansão do seminário, poderia proporcionar uma maior aproximação e inserção dos estudantes em todo âmbito escolar.

Estudante A: O formato atual de seminário é muito interessante e acredito que poderia ser expandido para junção com outras licenciaturas, produzindo projetos de interdisciplinaridade. Esse semestre por exemplo, só entramos na sala dos professores para pegar a chave da sala de materiais, seria interessante envolver mais outros professores além dos de Ed. Física neste processo formativo.

Os projetos interdisciplinares que ocorrem durante o ECS, geram aos estudantes da escola, acadêmicos e professores uma maior interação e proximidade com o trabalho docente. Isso permite que os estudantes se sintam mais integrantes desse processo, ampliando as perspectivas do trabalho coletivo e uma formação integral. Para Zabala (1998, p. 143, apud Nascimento, et al, 2012, p.98):

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, com a bioquímica ou a psicolinguística.

Além dessa aproximação com outras disciplinas, alguns estudantes destacam a *importância da participação de todos os estudantes do curso no Seminário de ECS*, principalmente os que estão iniciando na graduação, a fim de dar maior visibilidade e enriquecimento para a formação de futuros professores. Para tal, oportunizar o primeiro contato com ECS e os conhecimentos que ali perpassam desde o início do curso.

Estudante B: Podia ser mais divulgado, visando uma participação maior, de toda a comunidade acadêmica e não somente para os alunos das disciplinas de estágio, com o objetivo de dar maior visibilidade e valor para o trabalho realizado pelos grupos e também oportunizar os acadêmicos de períodos anteriores a terem um primeiro contato com o estágio supervisionado, também acho que podia haver uma banca, com professores para fazerem comentários sobre o trabalho realizado.

Estudante C: Convidar toda a comunidade acadêmica a participar do seminário de estágio supervisionado de forma enriquecer mais o evento.

Estudante D: Não ser um evento só para aprovar os alunos do estágio, mas convidar e pedi para os professores dos primeiros períodos trazer os alunos também.

Com isso, retomamos a discussão sobre as práticas colaborativas. Dessa vez, nota-se que elas podem se manifestar de diferentes formas e em diferentes lugares. As partilhas de experiências transformam-se, como já foi discutido neste trabalho, em espaços de formação mútua (NÓVOA; 1992, p.14). Isso porque “o aprender pela via da partilha das experiências formativas trata-se primordialmente de manter o princípio da receptividade, de abertura, de disponibilidade” (SILVA; CASOTTE; POZZATTI; 2018, p. 17).

Dessa forma, as práticas colaborativas entre as turmas da mesma instituição, como proposto por alguns estudantes, podem também oportunizar essa formação bilateral entre esses sujeitos. Provoca uma expansão do conhecimento de forma significativa durante os seminários, ampliando ideias e estratégias que serão desenvolvidas coletivamente na busca de soluções de alguns problemas encontrados nesse processo. Ou seja, o processo formativo nesse momento, se dá no compartilhamento de diferentes perspectivas e experiências.

Outra sugestão selecionada como relevante, foi que o seminário deveria acontecer com mais frequência durante o período, destacado pelo estudante E: “O seminário final deveria acontecer mais vezes durante o processo”. Comumente, os seminários ocorrem apenas ao final dos semestres letivos, reunindo professores e estudantes para relatarem todo o processo em apenas um dia. A ideia de dividir as apresentações durante o período, possivelmente viabilizaria um tempo maior para que o estudante pudesse ampliar as ideias e construir um novo fazer docente, melhorando a sua prática ainda no meio desse processo.

Entretanto, compreendemos também que, com essa iniciativa, o tempo de estágio apontado muitas vezes como insuficiente, reduziria mais. Isso porque, o seminário é um evento que necessita de um maior tempo para organização com os estudantes, professores orientadores, supervisores e todos os participantes.

No que diz respeito a alternância de turmas na apresentação dos seminários, percebemos duas visões diferentes. Um dos estudantes relata que isso pode auxiliar na percepção dos temas. Ou seja, participar dos seminários de estágios diferentes, com turmas e idades diferentes, pode auxiliar e expandir a perspectiva dos mesmos sobre as possibilidades a serem trabalhadas futuramente em outros estágios.

Estudante F: Acredito que a alternância de turmas auxiliaria na percepção de temas, tanto na alternância de idades quanto na alternância de alunos.

No entanto, em contrapartida, um dos estudantes expõe não achar favorável essa organização compartilhada, em que cada sala abriga parte das quatro disciplinas. O mesmo relata em sua narrativa sua preferência por uma organização separada pelas turmas das quatro disciplinas de estágio. Para ele, em uma mesma turma, com um mesmo tema, existem diferentes trabalhos que podem oportunizar a formulação de novos olhares para as práticas pedagógicas, criando novas possibilidades acerca dos trabalhos realizados.

Estudante G: Não juntar as turmas. Deixar cada turma apresentar entre elas, pois há outros grupos da turma que fizeram trabalhos diferentes e interessantes para a proposta de estágio do semestre.

No que diz respeito ao último tema, consideramos realizar pequena ligação com o que foi perguntado. Chama a nossa atenção o fato de alguns dos estudantes exporem suas opiniões/sugestões acerca do estágio em si e não do seminário. O estudante H, por exemplo, destaca um fato negativo a respeito da quantidade de grupos de estágio em uma única escola, sugerindo o aumento de escolas para um melhor organização e desenvolvimento dos planejamentos. Já o estudante I evidencia a sobrecarga das apresentações de TCC que coincidem na mesma semana de apresentação dos seminários e/ou no final dos semestres. O estudante J propõe diferentes temas para serem distribuídos ao longo do estágio:

Estudante H: Acredito que maior o número de escola e menor os grupos dos estágios ajudaria nos desenvolvimentos das aulas e planejamentos.

Estudante I: Que da próxima vez, o seminário seja marcado em uma semana diferente da semana de apresentação de TCC, pois alguns alunos ficam sobrecarregados e não conseguem absorver os conhecimentos do seminário.

Estudante J: Trabalhar com diferentes temas ao longo dos estágios, visando trabalhar uma maior variedade de conteúdo.

Com essas manifestações, compreendemos que os estudantes têm a pretensão de expressar algumas colocações que poderiam ser aprimorados/mudados a respeito dos modos de organização e desenvolvimento dos estágios, mesmo que não tenha relação com o que foi perguntado. Isso porque, em nenhum momento, encontraram nas questões presentes a oportunidade de explorar, como dito anteriormente, o que de fato queriam dizer.

Ao longo da nossa experiência como estagiárias, observamos que as relações construídas dentro do ECS são fundamentais, porém nem sempre essas relações são aproveitadas da melhor forma, devido ao distanciamento entre professores e estudantes. Em programas como o PIBID e Residência Pedagógica, notamos que as interações são melhores desenvolvidas, visto que há um tempo hábil na escola para a realização do trabalho, ainda há orientações (diretrizes) que são de conhecimento de todos e possibilidades de construção de relações colaborativas entre todos os sujeitos (professores de outras áreas, diretores, coordenadores, pedagogos e outros funcionários). No ECS essa ausência de uma colaboração que seja firmada em um compromisso a longo prazo, não garante o acolhimento dos estudantes no contexto escolar, implicando no despreparo dos professores e da escola no recebimento dos mesmos no campo do ECS. Assim, é necessário que se pense uma proposta que provoque as políticas interinstitucionais, direcionando o professor/escola no que diz respeito à traçar objetivos e intenções pedagógica juntamente com os estudantes e a própria universidade.

Desse modo, a contribuição dessa pesquisa é social e científica, uma vez que buscou ampliar o debate e pensar possibilidades coletivas com os/as estudantes e professores/as, a partir de suas impressões, valorizando e reelaborando a forma e o conteúdo das ações de ensino, pesquisa e extensão que atravessam o ESC e a formação de professores em educação física.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desse trabalho identificamos as possibilidades apresentadas pelo ECS, através de uma reflexão crítica, considerando a observação da própria prática bem como os desafios e situações a serem enfrentados no cotidiano escolar. Dessa forma, levantamos uma discussão a respeito da formação de professores e das práticas de colaboração, que considerou elementos articulados e complementares.

O primeiro movimento, tratou de realizar um mapeamento dos trabalhos do Endipe que versam sobre esse tema. Selecionamos 35 artigos sobre o ECS, que abordavam as relações colaborativas e a formação de professores de educação física. Assim, detectamos uma produção maior sobre as práticas colaborativas com 25 artigos, em relação a um número também expressivo de 21 artigos sobre formação de professores. Destacamos também a região sudeste como uma das maiores investidoras na produção de artigos dos Endipes nas temáticas privilegiadas neste estudo. Uma das contribuições é pensar o modo como a formação de professores é potencializada ao compreender as demandas do cotidiano escolar, e atuar com projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos em qualificar as demandas das escolas e das universidades.

O segundo investimento, tratou de analisar e problematizar as relações colaborativas interinstitucionais proporcionadas pelo ECS do Curso de Licenciatura em educação física da Ufes. Utilizamos um questionário entregue no evento “V Seminário de estágio supervisionado da educação física”, realizado ao final do ano 2019, para uma articulação com os estudantes do curso. A contribuição relaciona-se ao movimento de compreender com os acadêmicos, que estão em diferentes momentos da graduação no ensino superior, como a formação profissional e as práticas colaborativas atravessam seus percursos formativos com esse evento.

Considerando os tensionamentos e reflexões apresentadas por meio da pesquisa, da leitura dos artigos e do trabalho de mapeamento acerca do ECS e das relações colaborativas, compreendemos a potência do ECS para a formação inicial e

continuada de professores. Contudo, destacamos alguns desafios: a manutenção de parcerias sólidas interinstitucionais a longo prazo, para elaboração de projetos mais articulados com as demandas das instituições; o reconhecimento da formação como um processo e não como algo acabado, pelos acadêmicos, que ainda sentem-se inseguros para atuar na docência; a valorização da formação de professores inicial e continuada com projetos que ampliem, qualifiquem e divulguem as práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar; o reconhecimento do ECS como parte de um projeto complexo de formação atravessado por fundamentação histórica, cultural, social, pedagógica, técnica, que extrapola o que comumente se chama de teoria e prática.

Podemos então dizer que a escrita desse trabalho foi de suma importância na compreensão e ampliação de novos conhecimentos acerca do ECS e das relações de parcerias que vivenciamos durante cada semestre de estágio, potencializando mais a nossa formação e o envolvimento com a prática docente. Além disso, o seminário de ECS também teve um grande impacto em nossa trajetória, desenvolvendo ainda mais essas relações interinstitucionais e fomentando nossas experiências dentro do ambiente escolar e da universidade, proporcionando momentos de vivências, compartilhamentos, discussões, reflexões da nossa própria prática, o que irá ressoar positivamente em nossa carreira profissional. No entanto, estamos em um processo, problematizando possibilidades colaborativas entre as instituições, onde o seminário de ECS é apenas uma iniciativa. Deste modo, existem muitos elementos que atravessam a qualidade do ensino da educação básica e superior.

A esse respeito, destacamos uma importante vitória, vivida com a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb. No dia 25 de agosto de 2020, o Congresso Nacional aprovou a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 26/2020, em que parte dos argumentos foi elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. De acordo com o *website*<sup>1</sup> da

---

<sup>1</sup> Campanha Nacional pelo Direito à Educação. <https://campanha.org.br/noticias/2020/08/25/vitoria-da-escola-publica-com-caq-na-constituicao-e-fundeb-permanente-realidade-da-escola-publica-no-brasil-sera-transformada/> Acesso em: 26 ago. 2020.

instituição, destacamos alguns pontos que trazem impacto na valorização dos profissionais do magistério, conquistados por meio dessa aprovação:

Aumento da complementação da União dos atuais 10% para 23%, com recursos novos e preservando o Salário-Educação  
 Constitucionalização do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), como parâmetro para qualidade adequada da educação e como mecanismo de controle social, melhoria da gestão, segurança jurídica, fazendo avançar a justiça federativa no Brasil  
 Incorporação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) como política de avaliação que inclui, mas supera as avaliações de larga escala  
 Aprovação de sistema híbrido de distribuição de recursos, sendo mais equitativo, mas sem desestruturar grandes redes públicas do Norte e Nordeste do país  
 Uso do recurso público exclusivamente para a educação pública  
 Destinação dos 70% dos recursos do Fundeb para a valorização de todos os profissionais da educação  
 Proibição do desvio dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino para o pagamento de aposentadorias. Atualmente, as escolas públicas perdem R\$ 20 bilhões com essa transferência indevida.

Este momento atual de pandemia do Covid-19 tem se mostrado bastante desafiador para todos, principalmente no que diz respeito a funcionalidade das escolas e suas práticas colaborativas interinstitucionais. Contudo, a escola não tem se mantido parada neste período. Temos vistos que os professores estão em constante formação via web, estudando novas possibilidades mesmo em casa. Nesse contexto, questionamos: como as práticas colaborativas interinstitucionais tem ocorrido? Que práticas colaborativas interinstitucionais têm sido gestadas no contexto da pandemia? Como tem contribuído para permanecer qualificando a formação de professores inicial e continuada?

Vale destacar que as desigualdades sociais interferem na qualidade dessa intervenção, que as condições de trabalho e estudo remoto não são as mesmas para todos e que as crianças estão sendo mediadas pelas famílias. Essa mediação não é qualificada, tal como a realizada por profissionais na escola. Também precisa considerar que as famílias, com ou sem formação, precisam trabalhar. Nesse contexto, como a educação física tem se constituído em tempos de pandemia na vida das crianças e adolescentes da educação básica?

Entendemos que tem sido um momento muito difícil para a educação, tanto básica como superior. Contudo, é necessário pensarmos o quanto antes em novas

alternativas para que o ensino continue, principalmente em estratégias para a inclusão de forma igualitária dos participantes desse processo. As universidades precisam dialogar com os estudantes para avaliar propostas de retomar as atividades acadêmicas, mostrando preocupação com os seus estudantes e com o ensino. Apesar de notarmos um retardo nas iniciativas para adequação a esse novo contexto delicado de pandemia de algumas universidades, notamos também a tentativa de alguns centros, grupos de pesquisa e núcleos de aproximação e orientação dos estudantes sobre questões relevantes, trazendo seminários, reuniões, discussões e debates on-line.

No entanto, há um esvaziamento nesse contexto em relação ao conceito de formação: o que é debate? O que é live? O que é formação em serviço? Nos deparamos como estudantes, repletos de informações sem conexões vindo de diferentes partes das redes sociais que têm sido mobilizadas. Assim, compreendemos que tanto no momento da realização da pesquisa, quanto no contexto da pandemia, as instituições escolares e universitárias precisam permanecer articuladas, com o intuito de consolidar a ampliação e qualificação da formação continuada e das relações colaborativas.



## 4 REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, S. A formação inicial em cursos de licenciatura: alguns comentários dos alunos estagiários da UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.
- ALMEIDA, M; LAGO, A. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: Tensionamentos sobre a relação universidade e escola no processo formativo da docência para o Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.
- ALVES, W. A formação contínua e a batalha do trabalho real. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.
- AROEIRA, K. P. ALMEIDA, M. Estágio supervisionado e possibilidades formativas na construção/reconstrução de saberes docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** 2012.
- \_\_\_\_\_. Estágio Colaborativo Como Prática Formativa em Curso de licenciatura de Educação Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.
- \_\_\_\_\_. O estágio curricular colaborativo e o aprendizado profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.
- \_\_\_\_\_. Parceria e diálogo entre a universidade e a escola: possibilidades no contexto do estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso. **Anais...** 2016.
- \_\_\_\_\_. Saberes e estágio supervisionado: Possibilidades e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Rio Grande do Sul. **Anais...** 2008.
- BARRA, V. Naturalização e invisibilidade do estágio curricular obrigatório: uma tese em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03** de 16 de junho de 1987. Disponível em: <http://www.lex.com.br>. Acesso em: 16 de mar. 2020.
- CALDERANO, M. O estágio supervisionado: para além de uma atividade curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **PEC 26/2020** de 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/08/25/vitoria-da-escola-publica-com-caq-na-constituicao-e-fundeb-permanente-realidade-da-escola-publica-no-brasil-sera-transformada/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores**: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 à 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória. 2016.

CASTRO, M. Espaços e tempos de ensinar e aprender: O lugar do estágio na formação profissional para a docência – processos de interação e parceria colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Rio Grande do Sul. **Anais...** 2008.

DOMINGUES, I. ESCOLA E FORMAÇÃO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/554Foerste.PDF>. Acesso em: 09 de mar. de 2020.

FRANÇA, D. Estágio curricular supervisionado: O contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Paraná. **Anais...** 2004.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GUAMIERI, M. Relações entre universidade e escolas de ensino fundamental: Buscando colaboração para o momento do estágio curricular supervisionado na formação inicial de futuros professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Paraná. **Anais...** 2004.

GRECCO, R. O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de constituição docente a partir da parceria entre universidade e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** 2012.

\_\_\_\_\_. Uma possível parceria entre universidade e escola: A potencialidade deste dispositivo para o entendimento do estágio como um *locus* privilegiado na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.

JÚNIOR, A. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.1, p. 01-14. jan./mar. 2016.

LAGOEIRO, A; ANUNCIATO, R. O estágio na formação docente: análise de relatos de professoras em início de carreira. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.

NASCIMENTO, S. et al. **Estágio Supervisionado 2**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Editora Ne@ad, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 09 de mar. de 2020.

NUNES, K. R; LOCATELLI, A; POZZATTI, M. Práticas pedagógicas e narrativas: constituição da docência no estágio supervisionado em educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso. **Anais...** 2016.

NUNES, K. R; VENTORIM. S. Estágio supervisionado em educação física: Experiências didáticas na relação colaborativa entre escola e a universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.

NUNES, K. R; VICENTE, B; VENTORIM, S. Narrativas de professores de educação física: relações colaborativas na constituição da formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.

OLIVEIRA, R. Superando a sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: resultado de uma parceria escola-universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.

OSTETTO, L. Educação infantil, crianças, tempos, espaços: Entre olhares e diálogos no estágio de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.

PAIXÃO, M. A prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** 2012.

PIMENTA, S; LIMA, M. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMPAZO, V. Quando o modelo de estágio (re) modela a prática da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** 2012.

RAMPAZO. V, ROCHA. S. O estágio em narrativas: Universidade, escola e licenciandos: a pesquisa, por entre as falas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE E NSINO, 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.

RANGEL, I. Estágio e experiência: Pistas para ampliar os sentidos sobre a docência nos cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.

RODRIGUES, P. Aprendendo a ser professor: O estágio supervisionado como campo de convergências e tensões na formação de professores iniciantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** 2010.

PROENÇA, M; VALENÇUELA, M. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** 2012.

SANTOS, P. Notas de uma experiência em formação: O estágio como Investimento de sentido(s) sobre juventude(s). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. ZIMMERMANN, E. GARAVELLI, S. RODRIGUES, E. Cooperação contínua entre uma universidade e uma escola pública mediada pelos estágios docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Paraná. **Anais...** 2004.

SILVA, P; CASOTTE, L; POZZATI, M. Estágio supervisionado: narrativas de uma formação partilhada na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Bahia. **Anais...** 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. Projeto pedagógico de curso de licenciatura em educação física versão 2014. **Centro de Educação Física e Desportos**. Disponível em: <http://www.cefd.ufes.br/licenciatura-em-educacao-fisica.PDF>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. **Resolução nº 74/2010 – CEPE** de 14 de dezembro de 2010. DAOCS: Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. **Resolução nº 75/2010 - CEPE** de 14 de dezembro de 2010. DAOCS: Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

VENTORIM, S. et al. **Estágio Supervisionado 1**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Editora Ne@ad, 2011.

\_\_\_\_\_, S. et al. Estágio supervisionado na formação de professores em periódicos: a produção acadêmica em análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso. **Anais...** 2016.

VIEIRA, D. As práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado no curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso. **Anais...** 2016.

WINCH, P. et al. A interação entre universidade e escolas de educação básica e o desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** 2006.

## APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Henrique César da Silva; Erika Zimmermann; Sérgio Luiz Garavelli; Eduardo Soares Rodrigues	Cooperação contínua entre uma universidade e uma escola pública mediada pelos estágios docentes.	2004	Universidade Católica de Brasília e Universidade de Brasília
2	Dimair de Souza França	Estágio curricular supervisionado: O contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino Fundamental.	2004	UFMS
3	Maria Regina Guarnieri	Relações entre universidade e escolas de ensino fundamental: buscando colaboração para o momento do estágio curricular supervisionado na formação inicial de futuros professores.	2004	FCL/UNESP/Campus de Araraquara-SP
4	Paula Gaida Winch Edna Falcão Dutra Maria Eliza Gama Santos Eduardo A. Terrazzan	A interação entre universidade e escolas de educação básica e o desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional	2006	UERJ
5	Kalline Pereira Aroeira	Saberes e estágio supervisionado: possibilidades e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola.	2008	Universidade Vila Velha e FE-USP
6	Maria Aparecida C. Diniz de Castro	Espaços e tempos de ensinar e aprender: o lugar do estágio na formação profissional para a docência: Processos de interação e parceria colaborativa.	2008	UNITAU/SP
7	Maria da Assunção Calderano	O estágio supervisionado: para além de uma atividade curricular.	2010	UFJF
8	Wanderson Alves	A formação contínua e a batalha do trabalho real.	2010	UFG e USP
9	Isaneide Domingues	Escola e formação: O papel do coordenador pedagógico.	2010	UNICID e USP
10	Kalline Pereira Aroeira	O estágio curricular colaborativo e o aprendizado profissional.	2010	UVV e USP
11	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Uma possível parceria entre universidade e escola: A potencialidade deste dispositivo para o entendimento do estágio como um locus privilegiado na formação docente.	2010	Instituto de Educação da FURG e PPGE-FaE/UFPEL
12	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues	Aprendendo a ser professor: O estágio supervisionado como campo de convergências e tensões na formação de professores iniciantes.	2010	Universidade Católica do Rio de Janeiro
13	Sandra Agostini	A formação inicial em cursos de licenciatura: Alguns comentários dos alunos estagiários da UFSM.	2010	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
14	Raquel Gomes de	Superando a sequência observação-	2010	Faculdade de

	Oliveira	participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: Resultado de uma parceria escola-universidade.		Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP
15	Kalline Pereira Aroeira, Maria Isabel de Almeida	Estágio supervisionado e possibilidades formativas na construção/reconstrução de saberes docentes.	2012	UFES e USP
16	Rita de Cássia Grecco dos Santos	O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de constituição docente a partir da parceria entre universidade e escola.	2012	Instituto de Educação da FURG e PPGE-FaE/UFPEL
17	Maria do Socorro Estrela Paixão	A prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes.	2012	UFMA
18	Maria Gladis Sartori Proença; Milton Valençuela	Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: Uma proposta de ação interdisciplinar.	2012	UEMS
19	Vilma de Souza Rampazo	Quando o modelo de estágio (re) modela a prática da escola.	2012	UFMT
20	Vilma Rampazo; Simone Albuquerque da Rocha	O estágio em narrativas: universidade, escola e licenciandos: A pesquisa, por entre as falas.	2014	UFMT
21	Kezia Rodrigues Nunes; Silvana Ventrorm	Estágio supervisionado em educação física: Experiências didáticas na relação colaborativa entre a escola e a universidade.	2014	UFES
22	Kalline Pereira Aroeira	Estágio colaborativo como prática formativa em curso de licenciatura de educação física.	2014	CE/UFES
23	Luciana Esmeralda Ostetto	Educação infantil, crianças, tempos, espaços: Entre olhares e diálogos no estágio de formação docente.	2014	UFF
24	Kalline Pereira Aroeira	Parceria e diálogo entre a universidade e a escola: possibilidades no contexto do estágio supervisionado.	2016	CE/UFES
25	Kezia Rodrigues Nunes; Andrea Brandão Locatelli; Mariana Pozatti	Práticas pedagógicas e narrativas: Constituição da docência no estágio supervisionado em educação física.	2016	UFES
26	Débora Cristina de Oliveira Vieira	As práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado no curso de pedagogia.	2016	CNSM
27	Mariana Pozatti; Kezia Rodrigues Nunes e Silvana Ventrorm	Estágios supervisionados em EAD: A produção de sentidos na formação de professores de educação física	2016	UFES
28	Silvana Ventrorm, Priscila Alves Silva, Liliane Dias Heringer Casotte.	Estágio supervisionado na formação de professores em periódicos: a produção acadêmica em análise.	2016	UFES
29	Valdeniza Maria Lopes da Barra	Naturalização e invisibilidade do estágio curricular obrigatório: Uma tese em construção	2018	PUC/GO
30	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro;	O estágio na formação docente: Análise de relatos de professoras em	2018	UFSCar

	Rosa Maria Moraes Anunciato	início de carreira.		
31	Iguatemi Santos Rangel	Estágio e experiência: Pistas para ampliar os sentidos sobre a docência nos cursos de licenciatura.	2018	UFES
32	Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida; Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago	Estágio supervisionado no curso de pedagogia: Tensionamentos sobre a relação universidade e escola no processo formativo da docência para o ensino fundamental.	2018	UNEB
33	Patrícia Elaine Pereira dos Santos	Notas de uma experiência em formação: O estágio como investimento de sentido(s) sobre juventude(s).	2018	FFP/UERJ
34	Kezia Rodrigues Nunes; Bruna Vicente; Silvana Ventorim.	Narrativas de professores/as de educação física: relações colaborativas na constituição da formação docente.	2018	UFES
35	Priscila alves silva, Liliane dias heringer casotte, Mariana pozzatti.	Estágio supervisionado: narrativas de uma formação partilhada na educação infantil.	2018	UFES

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### AVALIAÇÃO DO V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSIONAMENTOS DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

#### 1- Dados gerais

Nome:

Instituição de formação e ano:

Pós-graduação e ano:

#### 2- Estágio Supervisionado

- a) Quais efeitos você destaca relevante quanto ao estágio supervisionado para a iniciação à docência?
- b) Quais elementos você destaca como representativos da relação colaborativa entre os sujeitos (os/as professores/ as de estágio, estagiários, professores/a da escola e alunos/as) e instituições (UFES e escola)?
- c) Como você avalia sua participação no estágio supervisionado desenvolvido sob a sua responsabilidade?
- d) Quais questões você considera importante a respeito da relação entre currículo da licenciatura e práticas de estágio supervisionado?
- e) Quais contribuições do Seminário de Estágio Supervisionado para a sua formação?
- f) Quais sugestões para ampliar o formato ou conteúdo do Seminário de Estágio Supervisionado?



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: QUADRO DE RESPOSTAS

<p><b>Questão: a) Quais efeitos você destaca relevante quanto ao estágio supervisionado para a iniciação à docência?</b></p>
<p><b>Respostas dos Estudantes</b></p>
<p>Os alunos, geralmente, saem da universidade inseguros para a prática da docência. Sendo assim, acredito que o estágio supervisionado não nos dá base suficiente para que possamos dar aula.</p>
<p>O estágio supervisionado tem uma grande importância para a iniciação à docência, ele aproxima o professor com a escola, proporcionando conhecimentos e experiências que não são possíveis apenas dentro da sala de aula.</p>
<p>Acredito que seja a principal fonte de experiência escolar na prática, oferecida pela universidade. Com a supervisão e orientação do professor é possível receber um feedback do próprio trabalho durante o estágio, o que contribui para a formação de professores.</p>
<p>É uma grande complementação para a formação, pois é de grande importância o contato com a prática onde futuramente iremos trabalhar.</p>
<p>Principalmente reconhece os problemas do ambiente escolar e intervenção.</p>
<p>O fato de nós sentirmos na prática o que é ser professor, adquirimos a experiência de dar aula e enfrentamos os desafios da docência.</p>
<p>O estágio supervisionado é um componente curricular que permite ao discente em formação inicial uma aproximação com o campo de atuação profissional de maneira orientada.</p>
<p>O estágio permite colocar em prática o conhecimento técnico adquirido na universidade com o futuro público que iremos lecionar.</p>
<p>O estágio supervisionado é o contato mais próximo da escola onde vivemos à docência antes da formação. Essa iniciação é essencial para entendermos na prática o que é ser professor(a), saindo da caixinha de construção de aulas para colegas de turma.</p>
<p>O estágio supervisionado nos proporciona experiências enriquecedoras para a nossa atuação profissional nas escolas</p>
<p>É uma grande complementação para a formação, pois é de grande importância o contato com a prática onde futuramente iremos trabalhar.</p>
<p>O acesso a realidade da escola em todas as suas vertentes: disponibilidade de material, relação com colegas e alunos, autonomia da ação do professor, relações diversas dos alunos às aulas, etc.</p>
<p>Destaco relevante a questão do contato com a realidade escolar que eu tive; de sair da zona de conforto da sala de aula da faculdade e fazer acontecer a minha docência; de estar presente em uma escola com um determinado contexto, conhecer alunos cada um com sua individualidade, lidar com a indisciplina, entre outros.</p>
<p>Um primeiro contato com a realidade que enfrentamos nas escolas.</p>

<p>O estágio muitas vezes é o primeiro contato com a escola, a relação estabelecida durante o estágio supervisionado ampliam o leque de reflexões para o estagiário.</p>
<p>Em relação ao estágio supervisionado destaco a relação professor alunos, e a oportunidade da prática da aula e todo o processo de formação.</p>
<p>A primeira vez que tive contato com o ensino médio foi agora, e foi uma experiência bem interessante, pois a linguagem com esse grupo foi bem dinâmica.</p>
<p>Acho problemático essa maneira em que o estágio é passado, basicamente somos jogados em sala com muitas crianças cheias de expectativas, enquanto no (aluno-professores) cheios de medos e receios. Do jeito que está acredito que pode causar mais repulsa do que acolhimento.</p>
<p>Destaco relevante que, com o estágio supervisionado levamos para a prática o que de fato aprendemos na teoria, mesmo que por diversas vezes a teoria aplicada na universidade foi diferente na prática da escola.</p>
<p>Podemos destacar como um dos principais fatores de destaques do estágio é a experiência. Por meio do estágio conseguimos colocar em prática o que estudamos durante a graduação, isso é de suma importância para uma futura docência, assim quando formos colocar em prática a docência já passamos por diversas situações complicadas de improvisação nos planejamentos. Vejo isso como um olhar muito proveitoso.</p>
<p>O estágio supervisionado tem o poder de nos aproximar, como discentes, da futura atuação profissional, aliando e tornando possível a práxis, que segundo Pimenta (2009) a teoria e a prática caminham juntas, teoria enriquecendo a prática e dando novas significações.</p>
<p>Acredito que o estágio desperta o conhecimento aplicado à prática. Em momento que acreditávamos não serem possíveis as aulas e acabamos por nos surpreender com aulas criativas e diferentes.</p>
<p>O estágio possui como importante, principalmente, no que diz respeito a formação dos professores (em formação) para desenvolverem experiência de uma atuação prática, correlacionada diretamente com a teoria desenvolvida em sala de aula.</p>
<p>E acho que é fundamental entender o que é escola, qual é a dinâmica as escola, o que sentem com a presença de novas pessoas em sala e o que isso apresenta para eles. Além disso, temos professores para estabelecer diálogos e estratégias de enfrentamento de problemas que podem surgir na prática.</p>
<p>Trata-se de uma prévia assistenciada por profissionais experientes na área, onde o aluno pode levar a praticar todo a sua experiência teórica onde terão suas ações supervisionadas e guiadas.</p>
<p>Foi de grande complementação na formação, pois e de grande importância ter esse contato com a prática onde futuramente iremos trabalhar no ambiente escolar.</p>
<p>Uma vivência do cotidiano e realidade de intervenção.</p>
<p>A experiência de se colocar no lugar de professor e sair do planejamento fictício e encarar a realidade das escolas.</p>
<p>O ganho de experiência prática, permitindo assim uma melhora do profissional como também</p>

o trato com o próximo, que é uma característica importante. O poder arriscar nossas práticas, pois é onde podemos “errar” para acertar futuramente no mercado de trabalho.
Ganhar experiência.
Experiências práticas, botar em pratica o que aprendemos na prática.
Contato com a realidade de intervenção.
Contato com os alunos, as possibilidades de planejar as aulas, desafios encontrados durante as aulas.
<b>Questão: b) Quais elementos você destaca como representativos da relação colaborativa entre o sujeitos (os/as professores/ as de estágio, estagiários, professores/a da escola e alunos/as) e instituições (UFES e escola)?</b>
<b>Respostas dos Estudantes</b>
A relação colaborativa entre os sujeitos é formativa e uma via de mão dupla, tripla, quadrupla (equivalente a quantidade de sujeitos envolvidos no processo), uma vez que envolve um companheirismo nas relações de trocas entre eles no sentido de proporcionar uma melhor experiência possível aos envolvidos.
Defino como representativos os veículos que são possíveis de serem estabelecidos durante os estágios supervisionados, vínculos esses que podem auxiliar durante toda formação e atuação dos envolvidos.
O contato com os professores que estão inseridos no cotidiano escolar nos permite compreender melhor a cada intervenção sobre o que é ser docente. O contato com esses sujeitos e também os estudantes colabora para a construção de nossa identidade docente.
Como já foi dito, os professores os alunos possuem uma relação que potencializa as experiências de estágio, a conversa/ diálogo é crucial para uma boa formação.
Considero importante a relação colaborativa entre os estagiários e professores porque ocorre uma troca de saberes e conhecimentos. Por meio dessa relação, conseguimos articular as teorias aprendidas na instituição de ensino com a prática na escola.
As relações estabelecidas, nós normalmente somos recebidos com muito carinho, tanto pelos professores, diretores como pelos alunos. Podemos trocar experiências, aprender um pouco mais com cada sujeito desse processo.
O principal é a troca de informações. O professor da escola nos passa suas experiências nas escolas e nós levamos para a escola algumas “atualizações”.
Há um benefício para ambos os lados, principalmente as trocas de conhecimentos.
Desde o início da disciplina houve um apoio pedagógico, diálogos informativos e enriquecedores pela professora da instituição, o que foi de sumo importância para minha chegada na escola. Quando chegamos na escola, a professora nos aproximou da rotina escolar e seu funcionamento tornando possível a prática.
A apropriação do local de trabalho, para poder deixar o trabalho mais à vontade para fluir da melhor forma possível.

<p>Todos os pontos que nós, estagiários, trazemos desse período podem ajudar na reflexão de como a UFES está se inserindo fora da universidade.</p>
<p>O professor e a escola funcionam como uma ponte para a formação à docência. A UFES cumpre a sua função de intermediadora, que deve proporcionar o contato do professor em formação com a escola, ainda durante a graduação.</p>
<p>Os professores contribuem com os conhecimentos técnicos e as orientações para o engrenho na escola e os estagiários darão sequência na ação pedagógica.</p>
<p>Os elementos representativos da relação colaborativa entre os sujeitos e instituição são que através dessa relação adquirimos experiência, mas não menos importante, teria mais representatividade se não estivesse tanta burocracia em relação a entrega de documentação, sendo que trata de um estágio obrigatório.</p>
<p>A relação entre professores de estágio, da escola, dos estagiários e alunos têm sido suficiente para suprir as necessidades e demandas que aparecem constantemente no âmbito escolar. A respeito da relação entre instituições, a comunicação ainda deixa a desejar. A burocracia envolvida na entrega das documentações, por exemplo, atrapalham e atrasam uma rotina já estabelecida pelo alunos estagiários, portanto, pode melhorar.</p>
<p>O feedback por parte dos professores em relação aos alunos, isso é de suma importância para os estagiários em docência. Essa relação entre instituição (UFES e escola) é muito importante, vejo como um dos mais importante papel das mesmas.</p>
<p>Entendo que os sujeitos devem se aproximar do lugar, do “chão da escola”. Portanto, o sujeito que sabe qual é local dele, acaba por se inteirar e participar ativamente dos movimentos existentes ali. O elo existente entre os sujeitos é o elemento mais importante, a autoridade do saber não pode ser verticalizado.</p>
<p>As reuniões, as conversas e as trocas com os professores e o poder trazer isso para sala de aula (não só na disciplina de estágio).</p>
<p>Trabalho em equipe.</p>
<p>O interesse de ambas as partes, com uma comunicação direta e clara, afim de um ensino-aprendizagem com qualidade.</p>
<p>A diferença comunicativa do indivíduo, como estagiário estabelece a relação com o professor da escola é estranha, no sentido de não haver comunicação e troca, raramente isso ocorre, porém tem se como aprendizado, de como se comunicar com o professor e tirar dele o necessário para ministrar as aulas. Em relação aos alunos, há uma rejeição tanto do professor, quanto do conteúdo, pois é uma situação diferente do que os alunos estão acostumados.</p>
<p>Alguns elementos são representativos como a relação professores/ estagiário que proporciona discussões positivas acerca do ser professor, e a relação com a escola que proporciona a aproximação com os alunos e com os acontecimentos que cercam o meio escolar.</p>
<p>A contribuição para superar os desafios e as nossas limitações com as orientações dos</p>

professores e até mesmo dos próprios alunos estagiários.
Colaboração, cooperação.
Interesse de ambos envolvidos.
A colaboração e supervisão da professora da UFES.
Professor ajuda a dar aula e conversa após a aula.
Relação de amizade e possibilidade de parceira no futuro.
<b>Questão: c) Como você avalia sua participação no estágio supervisionado desenvolvido sob a sua responsabilidade?</b>
<b>Respostas dos Estudantes</b>
Minha participação no estágio supervisionado na seres iniciais foi um desafio, pelo tema escolhido por não ser uma área de afinidade e pela faixa etária das crianças. Me esforcei muito para planejar atividades que fossem interessantes e ricas para crianças. Por se tratar de um trabalho em grupo pude perceber que essa proximidade com o tema acabou deixando alguns integrantes um pouco acomodados.
Me dediquei muito para o estágio, estudei possibilidades do conteúdo e busquei fazer o melhor com meu grupo para que os alunos tenham uma boa aula.
Avalio como uma boa participação desde o planejamento, feedbacks com a professora e a atenção nas aulas.
Boa, todo o esforço para planejar, construir materiais e intervir foi de grande valor para minha formação.
Evolutiva. O contato com a escola me fez crescer em diversos sentidos, tanto humanamente, quanto profissionalmente. Desenvolvi autonomia, autoridade, confiança, resiliência e empatia.
Caótico, meu grupo e eu tivemos um planejamento de um plano de ensino para se adequar à escola, porém, houveram muitas faltas por parte da escola e cancelamentos de aulas.
Tive boa participação, busquei desde o estágio da ed. Infantil compreender o público, prepara aulas que contribuísse melhor da melhor forma para esses alunos.
As responsabilidades a mim impostas, foram desenvolvidas com total dedicação, levando aos alunos aulas que fizesse sentido para a vida, não somente na escola.
Tive uma boa participação e responsabilidade nos meus deveres e obrigações formativas durante o desenvolvimento do estágio, contribuindo para a minha formação acadêmica.
Diante das tarefas propostas a mim no estágio, me esforcei para não só cumpri-las, mas também para trazer sentido para os alunos diante do que eu planejava propor. A cultura e a realidade dos alunos muitas vezes os levavam para pontos de partida para entendimento de alguns temas que se diferiam muito do que eu esperava. Foi necessária uma reflexão para trazer o tema à realidade dos alunos. Portanto, a minha participação trouxe enriquecimento acadêmico e prático sobre a docência.

<p>Analiso minha participação no estágio no ensino médio muito mais responsável e proveitoso do que o estágio na educação infantil, onde o meu poder de reflexão era menor, não conseguia ter um olhar crítico como tenho hoje sobre minhas práticas.</p>
<p>Acredito que eu e meu grupo tivemos bons resultados, nos esforçamos para isso, eu particularmente, fui muito bem e evolui muito em relação o semestre passado.</p>
<p>A minha participação foi bem efetiva, me dediquei ao máximo para que o estágio fosse mais um dos aprendizados que levarei para a vida toda.</p>
<p>Tentamos (o meu grupo) estabelecer uma relação de troca com a escola. No sentido de não apenas estar lá para aprender, mas como palco de uma boa participação profissional.</p>
<p>Avalio de forma positiva, principalmente por o estágio no ensino médio ser como etapa temida por mim. Possuía o receio de ser “engolida” pelos alunos. Hoje posso afirmar que o estágio se caracterizou como um “divisor de águas” que possibilitou a desconstrução do medo que era. Possibilitando até um desejo de atuar na área, ou seja, no ensino médio.</p>
<p>Uma participação de parceira com os demais colegas do grupo e de troca, onde o companheirismo permaneceu nos altos e baixos desafios de ser professor.</p>
<p>Acho uma experiência bem superficial, mas procuro(ei) perceber as “mensagens” passadas pelos alunos. Seja por fala, por estilo de vida.</p>
<p>Tive um grande envolvimento no estágio supervisionado no ensino fundamental I, me dediquei na construção do plano de unidade, juntamente com meu grupo, busquei a cada semana, a cada aula inovar e trazer coisas novas para os estudantes e a me superar no exercício da docência.</p>
<p>Eu fui muito participativa porque eu gosto muito de dar aula e falar sobre. Então, eu tive muita participação dando aula e conversando sobre.</p>
<p>Foi uma oportunidade de experienciar a prática, os conteúdos aprendidos, por fatores como experiência os durante todo o curso, me dá mais vontade para ministrar as aulas.</p>
<p>Apesar do grande desafio, me dediquei para perder meus medos e fazer um bom trabalho.</p>
<p>Ótima, pois com um tema difícil tivemos o interesse em buscar o máximo de informações possíveis para que eles vivenciassem o nosso tema com o máximo de aproveitamento.</p>
<p>Minha participação no estágio foi de forma efetiva, de contribuição com o grupo, me dedicando nas intervenções, nos planos de aula, buscando fazer o melhor. Neste estágio me envolvi mais com o conteúdo das intervenções, busquei superar também os desafios que encontrei durante todo o estágio.</p>
<p>Uma participação muito boa, sempre tentando coisas novas para melhorar o trabalho.</p>
<p>Apesar das dificuldades considero boa.</p>
<p>Acredito que não somente eu, mas também os demais integrantes do grupo de intervenção, estivemos engajados e comprometidos com o processo de estagio supervisionado assim que a proposta foi feita. Realizamos estudos, tentamos fomentar a autonomia de nossos alunos e buscamos sempre aplica o respeito cultural deles.</p>

Acredito que foi boa, vencendo as inseguranças.
Muito produtivo, pois a proposta temática foi uma área de pouco domínio o que nos forçou a buscar mais em diferentes meios.
Um desafio enorme, pois iniciar uma relação com os alunos em tão pouco tempo é difícil, mas no final é satisfatório, pois os alunos reconhecem a importância de estarmos ali.
<b>Questão: d) Quais questões você considera importante a respeito da relação entre currículo da licenciatura e práticas de estágio supervisionado?</b>
<b>Respostas dos Estudantes</b>
O currículo da licenciatura está diretamente ligada à como vai ser nossa experiência no estágio, por exemplo, se ainda não tivesse passado pelas disciplinas de ginástica, o desafio da docência nesta área seria bem maior. Minha construção de conhecimento se dá, principalmente, pela prática, portanto, lecionar algo sem ter vivido aquilo fica um tanto vago na minha significação da minha docência.
O estágio compõe uma das partes mais importante da graduação, ele nos permite acontecimentos práticos daquilo que aprendemos na disciplina.
Todos, desde o aprendizado e desenvolvimento na prática, a colaboração do currículo para aprendizagem teórica e desenvolvimento na escola.
Que algumas disciplinas devem dialogar mais com o ambiente escolar, pois no estágio vemos que falta essa conversa entre os espaços.
Acredito que seja uma relação de dependência. O currículo da licenciatura (formação de professor) depende do estágio supervisionado e vice-versa. Um complementa o outro.
Considero importante o suporte adequado do professor de estagio dando feedbacks a respeito de pontos relevantes das aulas. Eu acho que os estágios atribuem pouco no currículo por motivos já citados.
As disciplinas que antecedem o estágio e atenderam cada público que será trabalhado no estágio.
As questões mais importantes no meu ponto de vista são: tentar levar a teoria para prática; ter contato real com a escola; e vivenciar práticas escolar/pedagógicas.
Por meio do estágio supervisionado, conseguimos articular os saberes adquiridos durante o processo formativo com as práticas pedagógicas da educação física nas escolas. Essa articulação potencializa a nossa formação acadêmica e profissional.
O currículo é suficiente para garantir uma prática pedagógica completa já acessadas para planejar de forma eficiente e compreensiva o plano de aulas a serem ministradas.
Assim como na resposta do item "A", eu vejo a experiência como questão fundamental por proporcionar a reflexão crítica sobre nossas práticas, isso só é possível por meio do nosso currículo.
O currículo foi criado com as disciplinas de estágio visando proporcionar vivências "reais" para os docentes, com autonomia na escola do tema e na atuação durante o estágio.

Acho muito importante e válido, existir uma disciplina que nos possibilite a docência na prática.
O currículo precisa ser revisto e reorganizado. Tivemos um estágio em uma escola referência para surdos, sendo que a disciplina de libras permanece quase no último período. Outra experiência que é sucumbida tanto no currículo quanto no estágio, é o EJA. Uma experiência que pode ser riquíssima e o curso de licenciatura oculta e negligencia, acreditando que todos trabalharão somente com crianças.
É de suma importância a correlação entre o currículo e as práticas de estágios, principalmente se levamos em consideração a importância que o estágio pode desenvolver para com os participantes.
Que por muitas das vezes a nossa base teórica não condiz com o que nós vemos na área da prática.
De fato se eu não tivesse fazendo/ feito as disciplinas, não conseguiria articular as considerações no estágio. Entretanto eu acredito que elas devem conversar mais. Eu sempre tento pensar na minha experiência de estagio, acredito não ter muito espaço para falar disso em aula. Então fica um pouco distante essa relação.
Todos os conteúdos do currículo lecionados até então, vem se mostrando de extrema necessidade para a realização dos estágios, seja as matérias ditas “obrigatórias” para entender as limitações e potencialidades a serem trabalhadas nas aulas, sobe um aspecto fisiológico, biológico, anatômico, tanto quanto as matérias “pedagógicas” onde temos contato com os conteúdos práticos específicos.
Uma formação mais ampliada.
A mescla entre a teoria e prática enriquece muito nossa formação, porém acho necessário que o estágio deveria ser mais longo.
Essa relação é muito importante, pois vivemos a realidade das escolas durante esse período de estágio, cada semestre é uma experiência nova e um público diferente que abre possibilidades diferentes para a nossa bagagem e principalmente para o currículo.
O currículo da licenciatura traz questões de suma importância para a prática do estágio supervisionado como o conhecimento teórico/prático através das disciplinas afetadas, vivencias e experiências políticas e da formação humana.
Pode colocar em prática os conteúdos que aprendemos em sala e refletir sobre com os conhecimentos já adquiridos nas disciplinas do curso.
A formação continuada, pois o estágio nos desafia a sempre buscar coisas novas para a implementação do trabalho docente; o poder “errar para acertar; o diálogo com profissionais formados que estão vivendo esse ambiente escolar, nos dando dicas e sugestões.
Ter mais disciplinas práticas, pois temos muitos textos e quando vamos a campo é bem diferente.
Ter mais práticas.
Deveria ter mais horas de estágio.
A relação teoria e prática.



O currículo está baseado na UFES, não nas necessidades escolares.
Essa mescla entre teoria e prática é muito importante, porém o tempo para trabalhar deveria ser melhor.
Possibilidades de conciliar teoria e prática.
<b>Questão: e) Quais contribuições do Seminário de Estágio Supervisionado para a sua formação?</b>
<b>Respostas dos Estudantes</b>
O seminário nos permite trocar experiências com colegas que viveram o estágio em outras faixas etárias permitindo assim a) ampliar nosso conhecimento de possibilidades naquela faixa etária; b) nos “prevenir” quanto os possíveis desafios relacionados às próprias séries que vivenciaremos.
Cada turma intervém em uma escola e com um professor, o seminário possibilita que todas as turmas exponham seus trabalhos para as turmas, criando a possibilidade de novas possibilidades.
É interessante ter a ciência das intervenções de outros colegas de curso, ter contato com outras visões de educação física.
Este seminário se torna importante quando a sua intenção é compartilhar as experiências e produção de conhecimento como artigo solicitado pela professora Silvana, isso faz o processo mais legítimo, e forte.
O seminário do estágio supervisionado contribui para acompanhar o trabalho dos colegas e se espelhar no conteúdo apresentado, pois é perceptível quando o trabalho é um trabalho bem feito, onde entende que esse professor em formação buscou recursos para se comunicar e ensinar aos alunos.
O seminário de estágio possibilita a exposição da nossa experiência, os desafios que encontramos na escola e a possibilidade de apresentação para outras turmas.
Para mim, o seminário contribuiu no sentido de proporcionar uma análise dos resultados que obtivemos durante a prática. A apresentação de slide contribui um documento que pode até ser considerado um portfólio sobre o estágio, com impressões e fotografias.
O seminário permite uma reflexão crítica dos elementos produzidos e desenvolvidos ao longo do estágio. Durante os seminários, temos a oportunidade de conhecer as práticas desenvolvidas pelos estagiários, além de aprender novas experiências formativas, estabelecendo uma troca de informações e conhecimentos
O seminário possibilita uma reflexão a partir do ato de compartilhar e debater as experiências vividas a fim de contribuir para a formação dos professores (em formação).
Crescimento e formação profissional/ e acadêmico.
Até o período atual acredito que apenas o estágio no Ensino Fundamental cursado em 2019/1 acrescentou conhecimento a minha formação, pois nele tive o suporte adequado, nos

outros estágios foram meio que “empurrando com a barriga”.
Como contribuição, me permite sentir o “chão da escola” trabalhar com alunos, embora de faixa etária parecida, com demandas e necessidades diferentes, além de aprender solucionar problemas, trabalhar e gerenciar improvisos sem prejudicar o andamento da aula.
Propor relatos de experiência de acordo com cada ponto de vista.
A contribuição é justamente quanto ao acesso à realidade do ambiente escolar. Quanto a adaptar a ação pedagógica para o contexto da escola que não é e nunca será ideal e perfeito. Isso amadurece o profissional e prepara para o mercado de trabalho.
A mescla dos diversos estágios acaba por nos dar experiências, inquietações e investigações. Alimenta a ideia do novo e desconhecido, até então, mas retira o peso da in experiência e motiva sobre o aspecto dos erros/acertos nossos e alheios.
Além das trocas de experiências, nos permite “insights” para pensarmos atividades para a nossa prática docente.
O seminário final deveria acontecer mais vezes durante o processo.
Acho que não é necessário essa mescla de turmas, talvez seja mais proveitoso que os alunos vivenciassem os seminários separados por turma onde os alunos poderiam expor as ideias para quem acabou de experimentar uma prática mais próxima do que foi a sua.
Maior vivência como docente.
Contribuiu muito na parte prática, me auxiliando na vivencia de uma real situação de um professor.
O estágio supervisionado além de nos aproximar com a realidade escolar, nos dá uma maior autonomia na docência, conseguimos observar e entender a individualidade dos alunos e criamos maneiras para diminuir a indisciplina nas aulas.
É importante ouvir as falas dos professores, tanto das disciplinas, quanto das escolas porque acaba nos estimulando a ser melhores professores no futuro e faz perceber que nosso trabalho, mesmo com dificuldades, vale a pena. Os trabalhos apresentados de outros alunos das outras turmas também contribuíram para a minha formação porque eu vejo como outros conteúdos podem ser trabalhados, as dificuldades que existem nas escolas que talvez eu não tinha conhecido.
A aprendizagem do trato com o próximo, seja com alunos (crianças e adolescentes) ou com os profissionais, professores, coordenadores e diretores). E mostra também, para mim especialmente, que não é a (escolar) que eu vou trabalhar.
Experiência e superação.
Troca de experiências.
Muito importante, agregando valor e conhecimento com a troca de experiência.
As experiências e o contato com os alunos.
Muitas contribuições no meu processo de me tornar professora.

<b>Questão: f) Quais sugestões para ampliar o formato ou conteúdo do Seminário de Estágio Supervisionado?</b>
<b>Respostas dos Estudantes</b>
O formato atual de seminário é muito interessante e acredito que poderia ser expandido para junção com outras licenciaturas, produzindo projetos de interdisciplinaridade. Esse semestre por exemplo, só entrávamos na sala dos professores para pegar a chave da sala de materiais, seria interessante envolver mais outros professores além dos de Ed. Física neste processo formativo.
Gosto do formato atual, acredito que ele só não é melhor devido a uma falta de comprometimento por parte dos alunos principalmente.
Acredito que maior o número de escola e menor os grupos dos estágios ajudaria nos desenvolvimentos das aulas e planejamentos.
Que da próxima vez, o seminário seja marcado em uma semana diferente da semana de apresentação de TCC, pois alguns alunos ficam sobrecarregados e não conseguem absorver os conhecimentos do seminário.
Podia ser mais divulgado, visando uma participação maior, de toda a comunidade acadêmica e não somente para os alunos das disciplinas de estágio, com o objetivo de dar maior visibilidade e valor para o trabalho realizado pelos grupos e também oportunizar os acadêmicos de períodos anteriores a terem um primeiro contato com o estágio supervisionado, também acho que podia haver uma banca, com professores para fazerem comentários sobre o trabalho realizado.
Seria bom a apresentação de possibilidades norteadoras para o auxílio dos alunos, para que não “caiam do nada” na escola.
Todos os segmentos produzir em artigos, já que temos contribuições ricas e que podem ser compartilhados.
Não tenho nenhuma sugestão, somente fazer com que os alunos entendam que todos precisam estar presentes desde o início, fazendo com que os que não estão, percam em algum parâmetro da avaliação.
Vejo o formato atual bom, acredito que esse formato tem muito a contribuir para a formação acadêmica.
Na minha opinião vem sendo feito de maneira interessante, não tenho sugestão.
A participação dos professores da escola onde os estagiários atuaram, seja pessoalmente ou através dos relatos de experiências deles. Por muitas vezes ficamos sem ter visão do professor que atuou nos orientando na escola. O seminário que discute e mostra a nossa participação nos estágios acaba por expor somente um lado dessa experiência.
Acredito que continua com a ideia do seminário por possibilitar a partilha com reflexão das experiências vividas no estágio supervisionado.
O seminário final deveria acontecer mais vezes durante o processo.

<p>A cada semestre percebi uma melhora na aplicação do estágio, mas seria interessante uma maior valorização do estágio dentro da escola, conscientizando os alunos a ter um maior respeito com os estagiários e suas intervenções.</p>
<p>Acredito que a alternância de turmas auxiliaria na percepção de temas, tanto na alternância de idades quanto na alternância de alunos.</p>
<p>Tornar aleatória a presença dos alunos durante o horário do evento e os professores da turma fazer um movimento para que os alunos fiquem a disposição para colaboração do evento.</p>
<p>Convidar toda a comunidade acadêmica a participar do seminário de estágio supervisionado de forma enriquecer mais o evento.</p>
<p>Não ser um evento só para aprovar os alunos do estágio, mas convidar e pedi para os professores dos primeiros períodos trazer os alunos também.</p>
<p>Não juntar as turmas. Deixar cada turma apresentar entre elas, pois há outros grupos da turma que fizeram trabalhos diferentes e interessantes para a proposta de estágio do semestre.</p>
<p>Os professores das escolas acompanharem as apresentações dos alunos que supervisionaram.</p>
<p>Passar mais tempo na escola (observando e intervindo) e para ampliar os conteúdos apresentados nos seminários.</p>
<p>Trabalhar com diferentes temas ao longo dos estágios, visando trabalhar uma maior variedade de conteúdo.</p>
<p>Não ter que apresentar trabalho, seminários dos professores.</p>