

**DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:
perspectivas a partir do terceiro espaço de formação**

**CHALLENGES OF SUPERVISED TEACHER TRAINING IN HIGHER
EDUCATION:
perspectives from the third teacher training space**

Patrícia da Rosa Louzada Silvaⁱ

Mariângela Rosa Afonsoⁱⁱ

Eraldo Pinheiroⁱⁱⁱ

RESUMO: O estudo qualitativo tem como objetivo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), em um curso de Licenciatura em Educação Física. Utilizamos a amostragem por Bola de Neve, com seis professores/as e três estagiários. As entrevistas foram apreciadas por meio da análise textual discursiva. Evidências apontam momentos de caracterização do terceiro espaço no contexto dos ECS, com fragilidade do mesmo pela sua descontinuidade. O estudo torna-se relevante a partir das contribuições dessa pesquisa às reflexões e futuros planejamentos dos ECS, uma vez que o terceiro espaço de formação se mostrou fragilizado.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Terceiro espaço.

ABSTRACT: The qualitative study aims to analyze the implementation of the third training space, based on the Supervised Curricular Internship (ECS), in a Degree course in Physical Education. We used Snowball sampling, with six teachers and three interns. The interviews were assessed through discursive textual analysis. Evidence points to moments of characterization of the third space in the context of ECS, with its fragility due to its discontinuity. The study becomes relevant based on the contributions of this research to the

reflections and future planning of the ECS, since the third training space proved to be fragile.

Keywords: Keywords: Supervised Curricular Internship. Physical education. Third space.

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de entender a Universidade como um espaço de conexões com a Educação Básica, as ideias de Zeichner e seus estudos alavancaram pesquisas em todas as áreas do campo da educação brasileira. Neste artigo, tomamos essas ideias como pano de fundo, a fim de compreender a formação inicial e os estágios.

O terceiro espaço de formação é definido “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486). O autor argumenta que durante a formação inicial e continuada de professores/as, o espaço escola e o espaço universidade, necessitam estar em constante articulação, sendo criada uma interseção entre os espaços, o que seria o terceiro espaço, lugar novo comum à universidade e à escola, onde os/as envolvidos/as podem estar em diálogo, buscando um processo dialético entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional (ZEICHNER, 2010).

No terceiro espaço de formação, há o encorajamento da via de mão dupla em prol do aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores/as. Estabelece-se um ir e vir de ideias, promovendo-se o aprender a ensinar no ambiente profissional (ZEICHNER, 2010).

O conceito de terceiro espaço de formação criado por Zeichner (2010) descortina-se como um importante recurso para a Educação Superior, com vistas à qualificação do processo formativo. Para Bolzan, Pappis e Dewes (2023) o processo de formação inicial por dentro do ambiente profissional que no caso da Licenciatura é a escola, possibilita a constituição da identidade docente, devido à tomada de consciência da profissionalização, do ser e estar professor/a, por meio das experiências vividas ao longo do caminho da formação na Educação Superior, o que se atrela aos percursos no lócus escolar (BOLZAN; PAPPIS; DEWES, 2023).

Estudar as interfaces do conceito de terceiro espaço de formação e o quanto pode qualificar a Educação Superior tem sido propulsor de investigações sobre a sua inserção no contexto educacional brasileiro. A bibliografia estudada evidencia as dificuldades enfrentadas pela Universidade em manter o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas” (BRASIL, 2015, p. 12) em lugar de prestígio e aprendizado qualificado ao longo da formação profissional.

Os referenciais teóricos associam o ECS a uma etapa de formação cheia de burocracias, que vem se desconectando das ações conjuntas da teoria e prática, sem espaços comuns para a dialogicidade entre as partes envolvidas, ou seja, escola e universidade (SOUZA NETO; BENITES, 2013; FELÍCIO, 2014; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016; BERVIAN; SANTOS; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2019).

O presente estudo é um dos produtos de uma tese de doutorado que versa sobre a temática debatida, sendo o objetivo deste artigo analisar a efetivação do terceiro espaço de formação, a partir do ECS, no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Para melhor organização do texto, nesta introdução, procurou-se contextualizar a temática do estudo. Posteriormente, faz-se o delineamento metodológico, sendo os resultados detalhados na sequência, com ênfase nas discussões de três categorias. Na primeira, trabalha-se com a profissionalização, tentando-se compreender como ela ocorre durante a formação inicial; na segunda, aborda-se o diálogo entre as partes envolvidas no ECS, ou seja, escola e universidade. O texto ainda discute o papel dos/as supervisores/as de ECS, bem como o processo de qualificação da formação inicial. Por fim, as reflexões e as considerações transitórias, decorrente do processo investigativo, são apresentadas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

De natureza qualitativa, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel), sendo aprovado com parecer de número 5052415. O foco das investigações foi o terceiro espaço de formação nos ECS desenvolvido no curso diurno de Licenciatura da ESEF/UFPel.

Na Licenciatura investigada, os ECS ocorrem a partir do quinto semestre letivo, sendo subdivididos em seis etapas, com carga horária total de 405 a 486 horas aula, conforme informação extraída do Projeto Pedagógico do Curso de 2019.

Para realização do estudo, optou-se pela participação de todos/as os/as envolvidos/as nos ECS: professores/as da Universidade e professores/as da escola dos segmentos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio –, como também estagiários/as.

O processo de identificação dos/as participantes partiu de uma listagem de oito pessoas indicadas pelo colegiado de curso da Universidade. Dessa listagem, três supervisoras atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos no estudo, vindo a participar e a representar cada um dos níveis de ensino, a saber: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A seguir, na investigação, utilizamos a técnica de Amostragem por Bola de Neve (VINUTO, 2014). A técnica pressupõe que as pessoas investigadas no primeiro momento sejam denominadas de “sementes”, por analogia com o processo de plantio e semeadura, mostrando que haverá seguimento. As sementes são capazes de indicar as demais pessoas que podem fazer parte do estudo, sendo importante deixar explícitos os objetivos e os temas ainda a serem investigados. A partir de então, o processo acontece de maneira fluida, até se esgotarem as informações pertinentes à pesquisa. As pessoas entrevistadas poderão colaborar com a continuidade do estudo, indicando novos/as participantes (VINUTO, 2014). No presente estudo, a demanda da amostragem esgota-se no terceiro movimento de busca, ao se identificarem e entrevistarem os estagiários, conforme imagem a seguir.

Figura 1 - Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A coleta das informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, via plataforma virtual de videoconferência, nos dias e horários indicados, de acordo com a disponibilidade dos/as participantes.

Para coleta das informações, todos/as foram contactados/as antecipadamente e receberam apresentação do estudo, bem como leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCLE). Para condução das entrevistas, foi utilizado um roteiro previamente estabelecido, tratando das principais contribuições do ECS para a formação inicial; das relações teoria e prática nos ECS; dos espaços de interlocução entre universidade e escola; e das percepções e efetivações do ECS como um terceiro espaço de formação. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas às pessoas entrevistadas para leitura e validação do conteúdo. O tempo foi, em média, de 40 minutos.

O *corpus* da pesquisa foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Nos processos de ATD, sendo respeitado suas etapas: unitarização ou desmontagem do texto; categorização; e produção do metatexto, em diálogo com bases teóricas e excertos selecionados. Com

a ATD, o/a autor/a tem liberdade de adentrar no texto produzido, demarcar suas percepções sobre o fenômeno e vir a expressar-se em um constante ir e vir nas informações que analisa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2020). A organização do *corpus* e a execução do ciclo de análise ocorreram com suporte técnico do NVivo, que é um *software* indicado para auxiliar no processo de análise das informações, colaborando durante a ATD (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2020). Esse movimento pode ser observado no fluxograma a seguir.

Figura 2 - Análise de dados

Análise textual discursiva do corpus constituído por nove entrevistas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na seção a seguir, estão agrupados os resultados e as respectivas discussões seguindo as categorias que emergiram no estudo, sendo expostas as tessituras com os referenciais teóricos da área.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da técnica de bola de neve, um total de nove pessoas compôs o estudo, sendo cinco mulheres e quatro homens. Para sigilo de suas identidades, foram utilizados pseudônimos que remetem a flores e plantas, segundo escolha de cada participante.

Quadro 1 - Caracterização dos/as participantes

Supervisoras da Universidade	Sexo*	Nível de atuação
Violeta	F	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais
Jasmim	F	Ensino Médio
Rosa	F	Ensino Fundamental anos finais
Supervisoras e supervisor da escola	Sexo*	Nível de atuação
Lírio	M	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais
Flor de Laranjeira	F	Ensino Médio
Cacto	F	Ensino Fundamental anos finais
Estagiários	Sexo*	Nível de atuação
Figueira	M	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais
Samambaia	M	Ensino Médio
Azaleia	M	Ensino Fundamental anos finais

* F – feminino M – masculino.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

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

3.1 A profissionalização atravessando o curso de formação

Na Educação Superior, em se tratando de formação de professores/as, uma das possibilidades de minimizar a dicotomia posta entre teoria e prática está na oferta de oportunidades capazes de entrelaçar o que se estuda para ensinar e o que se aplica ao ensinar. Sendo o terceiro espaço de formação uma potencialidade para a constante e equilibrada dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, quando a formação acontece por dentro da escola, ambiente profissional das licenciaturas, os exemplos vividos são potencializadores para a práxis ao longo do percurso formativo (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005; ZEICHNER, 2008).

No presente estudo, as evidências encontradas apontam para variadas percepções sobre o ECS, como descritas no quadro a seguir, com falas dos/as professores/as supervisoras/as da Universidade, da escola e de estagiários. Ressaltamos que foram escolhidos intencionalmente alguns dos excertos analisados para compor cada um dos quadros, de forma que pudéssemos fazer um diálogo com autores do campo tanto do ECS quanto da formação inicial e continuada.

Quadro 2 - Excertos que versam sobre a profissionalização atravessando o curso de formação

Supervisora da Universidade	Supervisora da escola	Estagiários
Rosa diz ser ‘importante ressaltar, para a os/as estagiários/as, que estão entrando em um espaço que já tem uma dinâmica’.	Flor de Laranjeira ‘os estágios são momentos de troca entre escola e universidade que podem estar auxiliando no processo de formação dos estagiários’.	Samambaia ‘o ECS superou bastante minhas expectativas, por conta de todo o apoio que eu tive. O contato com o professor da escola foi muito proveitoso, e os ensinamentos me ajudaram muito’.
Jasmim comenta que ‘o estágio é uma forma de retorno da universidade para a comunidade, por promover a mobilização dos conhecimentos que [se] aprendem na formação’	Cacto ‘realmente, depois de 26 anos na profissão, a gente precisa desse retorno [...], geralmente os alunos adoram professores novos; eu espero, fico olhando, porque tem atividades novas’.	Azaleia ‘não é só pegar o que viu sobre teoria e colocar na prática, a gente vai lá e se constrói no ECS, muda até a forma de pensar, tanto que alguns colegas mudaram de curso, pois não é só juntar teoria e prática, tem algo a mais’.
Violeta ‘estagiar é diferente de ser o/a professor/a daquela turma [...], mas tal oportunidade permite assumir demandas das turmas, planejar e desenvolver os conteúdos pensados, sendo ações essenciais à formação’.	Lírio ‘no cenário ideal de estágio, todos/as os/as envolvidos/as poderiam ser contemplados/as com aprendizados’.	

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2023).

Nóvoa (2017), ao discorrer sobre a formação docente, reforça a necessidade de essa formação ser contextualizada com a profissão. O autor pondera que, ao adentrarem a escola, assim como fazem os/as médicos/as nos hospitais, os/as futuros/as professores/as têm a oportunidade de residência, no sentido de viver aquela experiência sendo auxiliados/as pelos/as profissionais que já habitam aquele espaço.

Retomando a fala da supervisora da universidade Rosa, está sinaliza a importância de os/as estagiários/as conhecerem o que se faz, como se faz e os meios de estagiar sem comprometer a organização estabelecida na escola. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da comunicação e discussão para o aprimoramento das ações, no sentido de potencializar os saberes existentes, uma vez que a escola já possui uma dinâmica própria de trabalho

No mesmo sentido, Jasmim indica a relevância do ECS como uma retomada ao período de formação inicial, Souza Neto e Bonatto Rufino (2022, p. 94) consideram ser pertinente “o estudo da epistemologia da prática profissional e de profissionalização” ancorados nos ECS e nas práticas de ensino. Uma prática reflexiva e coletiva, possibilitando aos/às futuros/as docentes alargar as experiências no cotidiano escolar, enquanto fortalecem a formação contínua dos/as docentes da educação básica, no sentido de ressignificações e atualizações.

Para Felício (2014), o ECS é lugar de construções e carece de ser orientado para que a relação entre ensino e aprendizado se estabeleça e possa se fundir, o que se coaduna com a percepção da supervisora Cacto, que argumenta ser o ECS um importante momento de formação continuada, capaz de proporcionar atualizações e ressignificações para os/as envolvidos/as.

Nóvoa (2017) pressupõe que a profissionalização necessita promover o contato com a profissão, com conhecimentos específicos, na socialização com os/as professores/as da escola. Segundo

o supervisor Lírio, no cenário ideal de estágio, todos/as os/as envolvidos/as poderiam ser contemplados/as com aprendizados. O participante deixa subentendido que as relações podem ser melhoradas e que o ir e vir de saberes pode ser potencializado.

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

O estagiário Samambaia, revela em suas falas no quadro acima, mostra a importância do apoio do/a professor/a no momento do ECS. A observação feita pelo participante converge com a literatura no tocante à realidade profissional e às características e especificidades que tornam algumas pessoas mais familiarizadas e prontas a seguir do que outras. Silva e Muniz (2019) fortalecem a relevância do ECS como possibilidade de construção de identidade profissional, justamente pela oportunidade de vivenciar o contexto escolar e suas características.

Por sua vez, o estagiário Azaleia afirma que estagiar vai além da aplicação dos temas e conteúdos estudados na graduação, pois acrescenta diferentes perspectivas de pensar a prática docente. Para Nóvoa (2019), uma das potencialidades para qualificar a formação de professores/as é justamente o equilíbrio entre os conhecimentos, sem hierarquizações, considerando propostas que valorizem os conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais. O ECS mostra-se como um lugar em que professores/as em formação podem ser ouvidos/as e escutar o que os/as profissionais da educação têm a dizer.

A respeito da primeira categoria: A profissionalização atravessando o curso de formação, evidencia-se que a efetivação do terceiro espaço de formação só será garantida nos ECS a partir da compreensão de que a aprendizagem do desenvolvimento profissional é essencial para a formação de futuros/as docentes (ZEICHNER, 2010). E para tal, a formação estruturada e qualificada por dentro da profissão é um dos requisitos para a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS, por ser ele o cenário profissional e promover o aprender a lidar com toda a imprevisibilidade e diversidade do contexto, com a presença da supervisão (SILVA; MONTIEL; PINHEIRO, 2022).

Por meio da investigação, há indícios de que os sujeitos participantes do estudo almejam a efetivação do terceiro espaço de formação nos ECS, sendo necessário para sua efetivação, o urgente trabalho em conjunto com os/as docentes em escolas de ofício/escolas parceiras e professores/as universitários/as. Em um movimento reflexivo, que possa ser estruturado no projeto de curso das licenciaturas e não apenas alicerçado de forma isolada, dependendo de docentes interessados/as ou não em trabalhar em prol de uma formação qualificada. Para os autores “O processo de compreensão e melhoria de seu trabalho (docente) deve começar pela reflexão de sua própria experiência” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

A respeito da presente categoria: A profissionalização atravessando o curso de formação, é necessário considerar que, em uma conjuntura política que não tem a educação como prioridade, os

espaços qualificados de socialização e formação passam a ser cada vez mais escassos e desprovidos de incentivo. É essencial que a escola e a universidade entendam a importância da busca incessante por valorização profissional, no sentido de garantia de tempo dentro da carga horária para que as reuniões e momentos de discussão possam ocorrer de forma conjunta entre os espaços.

Na segunda categoria, denominada de: A relação horizontal – um espaço de diálogo, descrita e discutida a seguir, foram analisadas as maneiras pelas quais ocorre ou não o diálogo entre as partes envolvidas no ECS escola e universidade-, considerando-se supervisores/as da universidade, da escola e estagiários/as.

3.2 A relação horizontal – um espaço de diálogo

Zeichner (2010, p. 493) acredita que há possibilidade de conectar as instituições e que nesse sentido, deve haver:

[...] uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico. Argumentou-se que essa visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes.

No presente estudo, foi possível detectar que os/as participantes identificam diferenças entre o que se tinha e o que se teve de espaços de diálogo nos dois momentos distintos de ECS, ou seja, existiu uma comparação entre os tempos vividos no ECS, o presencial que antecedeu a pandemia e o período remoto durante a pandemia, conforme a síntese descrita no quadro a seguir:

Quadro 3 - Excertos que versam sobre a relação horizontal - um espaço de diálogo

Supervisora da Universidade	Supervisora da escola	Estagiários
<p>Jasmim: ‘agora mesmo, nós estamos com uma turma bem grande de estagiários, e fica difícil trazer contribuições pontuais para as dificuldades deles, sendo que eles têm muito mais contato com os professores das escolas’.</p> <p>Rosa ‘embora seja mais fácil o acesso à comunicação pelos recursos tecnológicos, as pessoas estão fartas disso, por estarem extremamente ocupadas, porque estão sempre com reunião, sempre com atividades, e os professores da escola também...’ ‘a gente trocava algumas informações. Depois disso, eu conversava com o aluno, e aí, por vezes, nós tínhamos essa troca com os dois, com o aluno e com a professora. Esse diálogo era um pouco dividido; agora, no remoto, está um pouco mais alinhado’.</p>	<p>Cacto ‘antes era muito triste, nós comentávamos, eram de três a quatro professores na escola com estagiários, e não se tinha retorno da universidade. Agora, no remoto, mudou, e as reuniões foram às vezes só eu e ela [supervisora da universidade], às vezes só eu e ele [estagiário], e temos reuniões nós três juntos, está bem melhor’.</p> <p>Lírio: ‘Eu comento [sobre] algumas das necessidades da comunidade externa da escola para justamente se pensar em iniciativas que resolvam as demandas de nossos alunos’</p> <p>Flor de Laranjeira indica que ‘o professor da universidade poderia vir passar um turno na escola e dialogar sobre as ações. [Poderia] partir da universidade, ao final do estágio, um seminário de apresentação com professores supervisores da escola para que ele possa colaborar’.</p> <p>Violeta ‘agora, com as chamadas de vídeo, a gente tem conseguido se encontrar mais com o professor da escola’.</p>	<p>Samambaia ‘eu, pelo menos, nunca tive isso, uma conversa junta. Isso não aconteceu em nenhum dos ECS antes da pandemia. Neste último aconteceu por conta do remoto’.</p> <p>Figueira ‘por serem dois, três supervisores por turma para cuidar de 40, mas acho que a universidade tem que caminhar em direção à escola’.</p>

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2023).

O excerto de fala da supervisora Jasmim traz à tona as dificuldades enfrentadas para dar conta das supervisões e revela que há pouca articulação entre as partes. Sabidamente, ao adentrarem o contexto escolar, os/as estagiários/as ocupam o ambiente do/a docente da escola, e é natural esse maior contato, mas isso não substitui as atribuições da universidade. Vale refletir sobre quais são “os papéis que universidade, escola, supervisores de estágio e professores experientes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação profissional dos novos professores” (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 315).

Para a supervisora da universidade Rosa, é perceptível a necessidade de diálogo diretamente com a supervisão da escola. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem a ideia de uma formação inicial de professores/as imbricada com o contexto escolar, que dialogue com e para as melhorias desse espaço, sendo insuficiente apenas o conhecimento gerado na universidade.

Nas suas afirmações, a supervisora da universidade Rosa traz à tona a exaustão, resultante da constante utilização dos recursos tecnológicos para encurtar as distâncias no contexto de isolamento social.

A percepção da supervisora Cacto, diante dos momentos vividos, foi a de que a presença e acompanhamento da supervisão da universidade estiveram presente no tempo remoto. Sabemos que são incontáveis as atribuições docentes e que o número de pessoas estagiando ao mesmo tempo pode dificultar a presença dos/as supervisores/as da universidade na escola. Por outro lado, o supervisor da escola Lírio demonstra a preocupação de que a escola seja parte das construções das atribuições de cada um/a dos/as envolvidos/as, e que não apenas utilizada como um espaço de aplicação descontextualizada.

Reforçando as expressões de Lírio, a supervisora Flor de Laranjeira anuncia a demanda de uma maior vinculação entre as supervisões, dando pistas de uma possível aproximação entre universidade e escola, em que os saberes podem ser partilhados ou, como observa Tardif (2002), ser entrelaçados, vindo a mobilizar um conjunto de conhecimentos e concebendo a epistemologia da prática profissional.

Nas análises, foi possível identificar também que, devido à pandemia e ao distanciamento social, os ECS ocorrem de acordo com as realidades de cada rede municipal e estadual; os/as estagiários/as e supervisores/as adequaram-se às condições de cada contexto. No entanto, algo foi comum a todos/as: a comunicação se deu por meio dos recursos tecnológicos. Os principais canais utilizados para a comunicação entre as partes foram os grupos de aplicativos de mensagens instantâneas e os encontros virtuais.

Uma articulação favorecendo a dialogicidade entre os/as representantes das instituições escola e universidade é fundamental para que se estabeleçam espaços de partilha e desenvolvimento profissional. Os excertos indicam que as tecnologias utilizadas durante a pandemia, foram essenciais para promover aproximações, facilitando a comunicação e afinando vínculos entre as partes, mas também em certa medida geraram momentos de exaustão no trabalho docente.

O estagiário Samambaia reforça que a oportunidade de dialogar conjuntamente com os/as envolvidos/as ocorreu somente no estágio remoto; antes disso, não havia tido oportunidades. A fala do participante reforça uma problemática identificada há pelo menos 13 anos pelo estudioso da formação Zeichner (2010 p. 487):

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica.

O modo pelo qual a formação de professores/as vem se consolidando ao longo da formação inicial, com poucos espaços para relações de trocas, entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática profissional, sem a devida organização de relações de troca, fragiliza o processo formativo como um

todo. Para Bisconsini, Pizani e Oliveira (2020), a ausência ou baixa incidência de espaços de diálogo entre as partes envolvidas, englobando planejamento, declaração de seus propósitos e explorações das ações desenvolvidas, torna-se prejudicial à qualificação da formação inicial e continuada, por deixar de promover interconexões entre aspectos da teoria e da prática e não entrelaçar saberes.

É no estágio que os estudantes percebem com clareza que algo lhes falta. Passam então a repetir, como fazem muitos professores da educação básica, que “na prática a teoria é outra”. Durante esse processo, muitos estagiários amargam sentimento de impotência por não saberem como elaborar atividades capazes de motivar os alunos e que, ao mesmo tempo, atendam ao programa proposto e ao tempo disponível (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 317).

Um ponto importante é como a instituição pode estar se organizando para mais momentos oportunos e produtivos de formação, sem que se instale uma sobrecarga excessiva de trabalho. As reflexões de efetivação do terceiro espaço de formação circundam o que confere um maior equilíbrio entre o tempo de ações do ECS e o tempo voltado às trocas e à promoção de dialogicidade entre todos/as, estando assegurada e regulamentada entre universidade e escola. Para Zeichner (2010) a união entre professores/as da Educação Básica e professores/as do Ensino Superior visa a fortalecer e qualificar a formação dos/as futuros/as professores/as por meio do terceiro espaço.

Para efetivação do terceiro espaço de formação, entende-se que a relação horizontal nos espaços de diálogo é essencial. O estudo identificou, no cenário investigado, a necessidade de que as partes envolvidas no ECS se relacionem de forma organizada, independentemente das relações afetivas previamente combinadas, vindo a ser uma premissa a busca e articulação de todos/as, prevista no projeto pedagógico com carga horária estabelecida, descrito como e quando os encontros, seminários irão ocorrer ao longo do período de ECS.

O estudo aponta também que os canais de comunicação estabelecidos na pandemia podem ser mantidos como dispositivos de encontros, já que são mecanismos que estreitam os laços entre universidade e escola, tratando do fortalecimento da profissão. Para Zeichner (2010, p. 484):

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados.

As relações de diálogo têm papel fundamental para que as aproximações entre as partes ocorram e, com isso, a efetivação do terceiro espaço de formação, no que compete às interlocuções entre escola e universidade. Para que o diálogo seja uma constante, é importante que cada parte

reconheça o seu papel no ECS e assuma suas obrigações frente a um cronograma possível e previamente estabelecido.

Na terceira e última categoria, discutem-se as atribuições dos/as supervisores/as de estágio, bem como o que se espera de desempenho dessas pessoas para uma maior e mais efetiva qualificação do terceiro espaço de formação nos ECS.

3.3 O papel dos/as supervisores/as de estágio

Na presente categoria, o objetivo é refletir sobre as atribuições da supervisão de ECS; os aspectos que contribuem para a consolidação de uma interlocução qualificada entre as partes envolvidas; e as ações necessárias para amparar e qualificar o desenvolvimento do ECS como um processo de formação de professores/as.

O artigo 8º da Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) estabelece que o ECS, ao serem legalizados, demandam da unidade propulsora e do estagiário a assinatura do termo de compromisso, sendo expostas as atribuições estabelecidas aos/às estagiários/as e à escola proponente. No entanto, pouco ou nada se tem escrito sobre como as pessoas responsáveis pela supervisão do estágio precisam agir, ficando dúvidas quanto às suas atribuições, ao que esperar da supervisão e à forma como serão estruturadas as supervisões, entre outros aspectos pouco explicitados.

De acordo com Souza Neto e Bonatto Rufino (2022, p. 122), “não foi concretizada, ainda, uma definição quanto aos papéis que universidade e escola, supervisores universitários e docentes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação dos novos professores”. A falta de compreensão de como os/as supervisores/as necessitam atuar na supervisão ainda requer discussões com vistas a formalizar tais funções, elucidando entre as partes o que se espera tanto do/a supervisor/a da escola quanto do/a supervisor/a da universidade. A partir das falas analisadas, foi possível destacar os seguintes excertos, os quais elucidam o papel dos/as supervisores/as de ECS como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Excertos que versam o papel dos supervisores/as de estágio

Supervisora da Universidade	Supervisora da escola	Estagiários
<p>Violeta ‘o contato anterior com o chão da escola foi essencial para que atualmente, no papel de supervisora, eu pudesse ter uma boa relação de diálogo com os/as estagiários/as’.</p> <p>Jasmim ‘a gente não consegue acompanhar com maior qualidade alguns campos de estágio porque a turma é muito grande. A gente tem uma divisão, aproximadamente, de</p>	<p>Cacto ‘antes da pandemia era eu e os alunos, não acontecia diálogos. Já comentei com vários professores da Escola Superior de Educação Física, que largam os estagiários na escola e não aparecem, agora na pandemia sim, foi possível perceber uma supervisão mais próxima. A professora da Universidade estava</p>	<p>Samambaia diz: ‘eu não me lembro de nenhum deles [supervisores] no ECS dos anos finais. O supervisor da escola apenas comentava: ‘tua professora entrou em contato comigo para saber o andamento das aulas’. Já no ECS do Ensino Médio, a supervisora entrou <i>online</i>, observou aula, foi legal; ela me deu o <i>feedback</i>, gostei de vê-la ali, do retorno’</p>

dez alunos. Ainda temos que avançar em alguns sentidos, mas as demandas sempre estão nos atropelando [...]’.	junto conosco, dando o retorno para eles’.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2023).

Para a supervisora da universidade Violeta, a supervisão é um desafio durante a formação, devido às dificuldades de como orientar, a mesma ressalta que a forma encontrada, as decisões pedagógicas ocorrem a partir das experiências prévias que antecedem o vínculo com a universidade, mas são decisivas na sua atuação frente às demandas do cotidiano da escola. Para a supervisora Jasmim, a respeito das dificuldades, o elevado número de estagiários/as a serem observados, dificulta um trabalho mais individualizado. Um dos achados, no estudo de Cely *et al.* (2021), foi que as supervisões são pautadas em observações, com poucos momentos que oportunizem trocas reflexivas entre professores/as supervisores/as e estagiários/as.

Luz e Bego (2022) anunciam em seus estudos publicados também que supervisores/as de ECS, recorrentemente, se valem das próprias experiências para guiarem suas ações de supervisão, uma vez que se trata de um terreno pouco definido; normalmente, as pessoas são convidadas ou indicadas para a supervisão, sem que se façam estudos ou formação para orientar o trabalho.

A supervisora da escola Cacto diz ter sido excelente ter se aproximado de uma forma mais individualizada, durante o período pandêmico, quando se traziam os pontos para debate entre os três interlocutores. O que também é anunciado pela supervisora da escola Flor de Laranjeira, quando aponta ser essencial que a supervisão nos ECS aconteça, com momentos de trocas entre as pessoas.

Souza Neto e Benites (2013, p. 5): “Embora haja avanços nas diretrizes no que diz respeito a se considerar a especificidade do estágio curricular supervisionado, não se registram avanços no que diz respeito aos agentes envolvidos na supervisão”.

Os papéis desempenhados pelos/as supervisores/as do ECS são essenciais para a efetivação do terceiro espaço de formação, considerando-se que, sem eles, a interlocução entre os espaços não se completa. O terceiro espaço de formação requer “[...] criar os ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos e, em particular, sobre os objetos do conhecimento” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 14).

O estagiário Azaleia reivindica que além da presença dos/as supervisores/as observando, a condução dos diálogos pelos/as supervisores/as se faz muito importante, que durante o processo, não seja apenas questionado “você conseguiram?”. Segundo Luz e Bego (2022, p. 11), “aprender como orientar as reflexões dos estagiários é uma habilidade que deve ser incluída no desenvolvimento profissional dos supervisores”.

Com referência a fala exposta pelo estagiário Samambaia, no quadro de excertos, a sua experiência docente foi fragilizada, visto que não havia uma supervisão direta, deixando lacunas e dúvidas no processo de formação. Por outro lado, quando em outros momentos este foi amparado por *feedbacks* o mesmo afirma uma maior segurança em passar por tal processo no ECS. O papel da supervisão abrange também a discussão de aspectos dos “[...] conhecimentos que nos permitem lidar

com nossa dimensão racional/técnica, mas também, estética, ética e política, como possibilidades de existência digna e interdependente no mundo comum” (REZER; CUNHA, 2021 p. 7).

Pensar sobre a qualidade da formação e das partilhas necessárias durante a supervisão exige atentar à promoção dos encontros, tornando-se evidente que não bastam somente ações individuais para efetivar mudanças nos ECS. As adequações necessitam estar pensadas e tecidas de forma institucional, em currículos resistentes às esferas macroestruturais que passaram a atribuir à educação características de mercadoria, enxugando, minimizando a formação, que era rigorosa e alargada, em passagens descontextualizadas pelo ambiente escolar, cumprindo as horas de ECS (REZER; CUNHA, 2021).

O cenário brasileiro e mundial, com algumas exceções, revela-se desfavorável à educação pública e de qualidade. Os cortes ou baixos investimentos na educação refletem-se na desorganização curricular das instituições, além de o gesto pedagógico estar ocupando lugar irrelevante (NÓVOA; ALVIM, 2021). O problema é difícil de ser modificado sem “trabalho político mais amplo que precisa ser feito em vários níveis para mudar as formas pelas quais os recursos das sociedades são alocados” (ZEICHNER, 2008, p. 27).

4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Importa reforçar que o objetivo do presente estudo foi analisar a efetivação do terceiro espaço de formação no ECS, tendo como referência a abordagem de Zeichner e de outros autores da Educação Física. As evidências apontam fragilidade na efetivação do terceiro espaço de formação na instituição investigada, mas há sinalização de que alguns momentos possibilitam a sua caracterização no contexto dos ECS.

Com base nos achados desta investigação, percebe-se a necessidade de reformulação do que vem ocorrendo nos ECS ao longo da formação do Ensino Superior investigado. Nesse sentido, é pertinente atentar ao ambiente escolar como um laboratório essencial à formação de professores/as, propiciando não apenas estar na escola, mas conhecer suas características, com momentos de diálogo entre as partes e adoção de um cronograma com dias e pautas a serem debatidos no decorrer do ECS. A garantia da presença dos/as envolvidos/as é um dos encaminhamentos que emergem da investigação.

Ainda, o estudo aponta a utilização dos recursos tecnológicos durante a pandemia como estratégia fundamental para estreitar os laços entre as partes envolvidas. Tais recursos auxiliam a manter a regularidade nos dias e horários de comunicação, com reuniões pedagógicas conforme a necessidade de planejamento, contando com a presença de todos/as os/as envolvidos/as – supervisores/as da escola e da universidade e estagiários/as para a práxis pedagógica. Os nossos pressupostos iniciais de pesquisa, oriundo de inquietações das pesquisadoras e do pesquisador, que, por atuaram na formação inicial e continuada de professores/as, identificavam lacunas e carências no âmbito do ECS, se confirmam ao longo do estudo. O terceiro espaço de formação mostra-se com nuances e de forma frágil pela descontinuidade, ainda demandando ações das partes envolvidas para mudança de tal cenário em curto, médio e longo prazo.

O tema discutido não se esgota aqui, na medida em que se trata de um estudo de caso, com lócus específico, que foi o curso de licenciatura diurno. Assim, o estudo aponta que outras investigações sejam realizadas para monitorar e acompanhar o ECS em outras instituições, alicerçando-se no conceito aqui debatido e tendo como referência a efetivação do terceiro espaço de formação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Uso do *software* NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 948-970, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 29, p. 423-444. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3441>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi; PIZANI, Juliana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Limitações e possibilidades institucionais: a formação inicial em Educação Física – Licenciatura. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 735-750. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180281>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; PAPPIS, Lisiane; DEWES, Andiará. Docências e contextos emergentes: arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 1, p. 91-110. 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i1.10505. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10505>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- CELY, Elizangela; SIMÕES, Gabriela; POLATI, Célia; PROCÓPIO, Rudson; MOTA, Diane; HENRIQUE, José. Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, p.

e387101321305. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21305>. Acesso em: 6 nov. 2022.

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

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. Caminhos para a reestruturação da supervisão de estágios curriculares: proposição de um modelo teórico prático para fundamentar a atuação de professores supervisores de ciências. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/36868>. Acesso em: 21 out. 2022.

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

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

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

REZER, Ricardo; CUNHA, António Camilo. Responsabilidades da educação física para como “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27042. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/3zzz3h9gYN6QC4bcB3xsVNH/>. Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, Priscila Mari dos; MANFROI, Miráira Noal; BERTUOL, Cecília; MARINHO, Alcyane. Formação profissional em Educação Física e Fisioterapia: ressonâncias de um projeto de ensino sobre questões socioambientais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 84-98, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p84/30749>. Acesso em: 30 maio 2021.

SILVA JÚNIOR, A. P.; FLORES, P. P.; BISCONSINI, C. R.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/34854>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Denyse Motta; MUNIZ, Simara de Souza. O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Humanidade & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 150-159. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; MONTIEL, Fabiana Celente; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em educação física. **Revista**

- Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.65, p. 197-2011, mar. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6265>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 02-22, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em: 24 jun.2021.
- SOUZA NETO, Samuel de; BONATTO RUFINO, Luiz Gustavo. Por uma pedagogia da formação no estágio supervisionado: elementos para a sua compreensão na educação física. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 91-105. 2022. DOI: 10.31639/rbpf.v14i30.625. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/625>. Acesso em: 22 out. 2022.
- SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700>. Acesso em: 22 out. 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2699630-a-amostragem-em-bola-de-neve-na-pesquisa-qualitativa-um-debate-em-aberto. Acesso em: 22 out. 2022.
- ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio-ago. 2005.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ZEICHNER, Ken. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 22 out. 2022.

Recebido em: 31 e julho de 2023.

Aprovado em: 1 de novembro de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reprs.v14i3.11504>

¹ Doutora em Educação Física pela linha de formação profissional na Escola Superior de Educação de Educação Física (ESEF/UFPel) no ano de 2022. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas ESEF/UFPel e graduação em Educação Física pela ESEF/UFPel. Capão do Leão, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543795345106592>

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

E-mail: patricia_prs@hotmail.com

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (Rio de Janeiro). Professora titular da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da ESEF/UFPEL. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

ⁱⁱⁱ Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2014, Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2009) e graduação pelo Centro Universitário La Salle (2004). Professor adjunto da Universidade Feral de Pelotas, Pró-reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2825017436880385>

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

E-mail: espboa@gmail.com