

A COOPERAÇÃO ENTRE OS AGENTES DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

 Roque Luiz Bikel^I

 Larissa Cerignoni Benites^{II}

^I Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis (SC), Brasil; roque_lin@hotmail.com

^{II} Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis (SC), Brasil; larissa.benites@udesc.br

Resumo

O objetivo desta pesquisa qualitativa foi mapear as relações que acontecem no estágio curricular supervisionado no que diz respeito à possibilidade de cooperação entre os agentes da formação (universidade e escola) no contexto de um curso de Licenciatura em Educação Física. Como resultado pontua-se que as relações de cooperação entre universidade e escola são influenciadas por dinâmicas de colaboração e de poder que impõem formalidades e informalidades às práticas. A noção de cooperação apareceu como algo construído do ponto de vista individual e não institucional e o que imperou foi o modo como os sujeitos negociam e moldam o espaço do estágio. Nesse sentido a noção de parceria foi vista como algo que avançaria naquilo que já se conquistou e traria outras possibilidades para o estágio.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • COTIDIANO ESCOLAR • EDUCAÇÃO FÍSICA

LA COOPÉRATION ENTRE LES AGENTS DE LA FORMATION DANS LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ

Résumé

L'objectif de cette recherche qualitative était de cartographier les relations qui se produisent lors du stage curriculaire supervisé, en examinant la possibilité de coopération entre les agents de formation (université et école) dans le contexte d'un programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique. Il en ressort que les relations de coopération entre l'université et l'école sont influencées par des dynamiques de collaboration et de pouvoir qui imposent à la fois des formalités et des informalités dans les pratiques. La notion de coopération est apparue comme une construction essentiellement individuelle, plutôt qu'institutionnelle, et ce qui prédominait était la manière dont les sujets négocient et façonnent l'espace du stage. Dans ce sens, la notion de partenariat a été perçue comme un progrès par rapport à ce qui est déjà acquis, apportant de nouvelles possibilités pour le déroulement du stage.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • QUOTIDIEN SCOLAIRE • ÉDUCATION PHYSIQUE

COOPERATION AMONG TRAINING AGENTS IN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS

Abstract

This qualitative study aimed to map the relationships that occur in supervised curricular internship, focusing on the potential for cooperation between the training agents (university and school) in the context of a bachelor's degree in Physical Education. The findings indicate that cooperative relationships between universities and the schools are influenced by dynamics of collaboration and power, which introduce both formalities and informalities into practices. The concept of cooperation emerged as something constructed from an individual rather than an institutional perspective, with the prevailing factor being how individuals negotiate and shape the internship experience. In this context, the idea of partnership was seen as a way to build upon existing achievements and open up new possibilities for the internship.

TEACHER TRAINING • SCHOOL LIFE • PHYSICAL EDUCATION

COOPERACIÓN ENTRE AGENTES DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS

Resumen

El objetivo de esta investigación cualitativa fue mapear las relaciones que se dan en las prácticas curriculares supervisadas respecto a la posibilidad de cooperación entre agentes de formación (universidad y escuela) en el contexto de un curso de Licenciatura en Educación Física. Como resultado, se señaló que las relaciones de cooperación entre universidad y escuela son influenciadas por dinámicas de colaboración y poder que imponen formalidades e informalidades en las prácticas. La noción de cooperación apareció como algo construido desde el punto de vista individual y no institucional, y prevaleció la forma en que los sujetos negocian y configuran el espacio de las prácticas. En este sentido, la noción de colaboración fue vista como algo que impulsaría lo que ya se conquistó y traería otras posibilidades para la práctica.

FORMACIÓN DE PROFESORES • COTIDIANO ESCOLAR • EDUCACIÓN FÍSICA

Recebido em: 31 AGOSTO 2024 | Aprovado para publicação em: 3 JUNHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

**PONTO DE PARTIDA DESTE ESTUDO SE DÁ NA COMPREENSÃO DE QUE A FORMAÇÃO DE**

professores é um processo de desenvolvimento e aprendizagem para a docência, realizado de forma “intencionalmente planejada para efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14) e o estágio curricular supervisionado (ECS) faz parte desse processo de forma a possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem profissional (Carvalho et al., 2021).

Nesse sentido, compreende-se que o ECS promove uma interlocução entre universidade e escola, pela qual os sujeitos envolvidos compartilham saberes e experiências, proporcionando um encadeamento de ações colaborativas e aprendizados para todos que se implicam no processo (Souza Neto et al., 2021).

Nessa lógica, o ECS é um importante espaço da formação de futuros professores (Borges, 2008; Souza Neto et al., 2019, 2021; Batista & Graça, 2021) e, na perspectiva da profissionalização (Nóvoa, 2017), requer que as instituições envolvidas (universidade-escola) estabeleçam contatos e aproximações que vislumbrem a construção de uma identidade profissional consistente, bem como acesso às práticas consideradas profissionais para o exercício da docência (Sarti & Araújo, 2016; Batista & Graça, 2021).

No entanto, embora o ECS esteja previsto na formação inicial, o seu acontecimento não se dá de forma tão linear, pois, ao se transitar entre a universidade e a escola, percebe-se a presença de culturas distintas, tanto de formação quanto de ensino (Sarti, 2008; Pimenta & Lima, 2011), o que acaba por colocar o ECS em uma espécie de “entre-lugar”: não é a universidade nem a escola.

O “entre-lugar” resulta do encontro das instituições, e aqui a terminologia será interpretada pelas lentes teóricas de Michel de Certeau (1998), que a compreende como parte do cotidiano, repleto de operações e ações que são mobilizadas pelos sujeitos e que, nesse caso, pode fornecer indicativos sobre práticas, relações e aprendizagem da docência, por trazer um conjunto de esquemas que orientam a conduta dos estagiários e professores durante o ECS.

Nesse contexto, para Certeau (1998), cada sujeito utiliza um conjunto de ações, lançando mão de “estratégias” (manipulação do sujeito para estabelecer um “lugar” dentro do contexto), assim como de “táticas” e “astúcias” (que são movimentos em prol da busca desse “lugar”, do sentimento de pertencimento).

Assim, ao aproximar esse referencial do ECS, pode-se compreender que os sujeitos colocados em jogo (tanto da universidade quanto da escola) fazem uso de diferentes estratégias, táticas e astúcias para cumprir suas ações designadas, sejam elas de orientações, supervisões ou mesmo como aprendiz.

Nesse sentido, o ECS é marcado pelas relações, relatos e narrativas entre os envolvidos, fornecendo validade às diferentes práticas da cultura escolar e universitária. Essas práticas são construídas e/ou perpetuadas diariamente pelos diversos sujeitos desses espaços (Alves, 2003), oscilando entre regras e convenções sociais e dando origem a múltiplas formas de colaboração (Landry, 2013).

Existem vários conceitos e expressões que buscam designar esse momento de trabalho conjunto, tais como colaboração, integração, cooperação, redes e parceria – todos fazendo referência a uma perspectiva profissional (Borges, 2008; Sarti, 2009, 2013; Iza & Souza Neto, 2015; Cyrino & Souza Neto, 2017; Benites, 2021). No entanto Landry (2013) identifica distintas formas e níveis de “parceria” que se manifestam em discursos e práticas, tanto no plano individual quanto no coletivo.

O autor supracitado destaca que, em sua compreensão, cooperação, colaboração e parceria não são sinônimos. Enquanto a cooperação e a colaboração envolvem ações pontuais e menos

estruturadas, a parceria pressupõe uma relação mais profunda e duradoura, marcada por um forte comprometimento entre os envolvidos.

Para Landry (2013), as instituições constroem gradualmente instâncias de trabalho coletivo que podem evoluir até uma parceria. Um dos primeiros níveis é o da informação mútua, caracterizado por trocas iniciais e vínculos ainda frágeis. O segundo nível é o da consulta, que se baseia em um diálogo formal voltado à resolução de problemas comuns. Por fim, atinge-se o estágio da concertação, que representa um nível mais profundo de colaboração, com corresponsabilidade na tomada de decisões e na realização de ações conjuntas, consolidando, assim, a colaboração (Landry, 2013). Na sequência vêm as formas de cooperação e, por fim, se chega à parceria.

Logo, o ECS pode ser compreendido como um espaço em que tais relações e concepções se sobrepõem ou se tensionam, dependendo do grau de vinculação e comprometimento das instituições e dos sujeitos envolvidos (Silva et al., 2018). Essa dinâmica relacional atravessa o “entre-lugar” por meio de representações, práticas cotidianas, estratégias institucionais e táticas individuais.

Nesse sentido, organizações e indivíduos com culturas e valores frequentemente distintos, ao mesmo tempo que pautam suas relações por aberturas e aproximações, também vivenciam processos de confronto, negociação e reconstrução de suas identidades (Landry, 2013), os quais orientam a conduta tanto da universidade quanto da escola (Benites, 2021).

Dessa forma, a interpretação do cotidiano do ECS se torna convidativa a revelar práticas que possuem diferentes significados e se estruturam à medida que os envolvidos vão se engajando (Gregório & Giorgiano, 2022), bem como dá a possibilidade de mapear as relações ali desenvolvidas entre os diferentes sujeitos.

Assim, o objetivo desse estudo foi mapear as relações que acontecem no “entre-lugar” do ECS no que diz respeito à possibilidade de cooperação entre os agentes da formação (universidade e escola) no contexto de um curso de Licenciatura em Educação Física.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos,¹ que teve como local e contexto o curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Os participantes foram as professoras orientadoras² do Cefid-Udesc, os professores supervisores e diretores ou coordenadores das escolas das redes municipal e estadual que acolheram os estagiários do curso em questão no primeiro semestre de 2023.

Foram utilizados como instrumentos e técnicas para a coleta de dados o diário de campo, durante a observação participante (Gil, 2017), e a entrevista semiestruturada (Duarte, 2004), que abarcou todos os participantes e tinha uma parte comum e uma específica.

Os dados aqui apresentados se reportam aos participantes da Udesc e de três escolas, sendo aglutinados em núcleos em função da escola e da sua articulação com uma ou mais disciplinas de estágio³ do Cefid-Udesc, conforme apresentado na Tabela 1. Cada núcleo possibilitou a articulação

1 Parecer n. 67075923.5.0000.0118.

2 Todas as professoras orientadoras deste estudo eram contratadas em caráter temporário pela instituição.

3 No curso de Licenciatura em Educação Física, os ECS são divididos em cinco disciplinas que acompanham as etapas e modalidades de ensino da educação básica.

dos professores (supervisores e orientadores) responsáveis pelo acompanhamento/supervisão naquele espaço, além da participação de um membro da equipe gestora.

Tabela 1

Participantes da pesquisa

Núcleo 1				
Escola	Gestão	Prof. sup.	Prof. ori.	Estágio
1	Coord. 1	1 e 2	1	ECS I: Educação infantil (0 a 5 anos)
Núcleo 2				
Escola	Gestão	Prof. sup.	Prof. ori.	Estágio
2	Diretor 2	3	2*	ECS II: Ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos)
Núcleo 3				
Escola	Gestão	Prof. sup.	Prof. ori.	Estágio
3	Diretor 3	4, 5 e 6	2,* 3 e 4	ECS II: Ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos) ECS III: Ensino fundamental – anos finais (11 a 14 anos) ECS IV: Ensino médio (15 a 17 anos)
Total:	3	6	4	
Total de participantes: 13				

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: (*) A mesma professora em duas escolas; Sup.: supervisor(a); Ori.: orientador(a).

As análises seguiram a proposta de análise de dados qualitativos de Bogdan e Biklen (1994), com a realização de processos descritivos, seguidos pelas etapas de codificação e categorização. Para isso, utilizou-se o entrelaçamento entre os documentos orientadores da universidade e os documentos textuais gerados por meio das entrevistas e observações, nos quais foi possível identificar elementos comuns. Esse processo proporcionou uma visão abrangente do conjunto de praticantes, suas perspectivas, acontecimentos e estratégias/táticas, permitindo estabelecer interpretações sobre os diferentes códigos presentes em cada núcleo. Tais interpretações fundamentaram a exposição dos tópicos subsequentes, tais como a apresentação dos núcleos e suas particularidades, os apontamentos sobre as relações institucionais e os aspectos de cooperação.

Os núcleos e suas particularidades

Os núcleos tinham características particulares, uma vez que congregavam diferentes professores, além de se reportarem a instâncias administrativas distintas. Por exemplo, o Núcleo 1, vinculado ao ECS da educação infantil, acontecia em uma instituição considerada de pequeno porte⁴ da rede municipal de ensino, e era permeado por sujeitos que estavam na sua primeira experiência: era a primeira vez que os professores supervisores iriam receber estagiários naquela escola, que a professora orientadora da universidade se vinculava ao estágio na educação infantil e que a coordenadora recebia estagiários da Educação Física do Cefid-Udesc.

4 Tinha quatro salas e funcionava em dois períodos, não havendo crianças em tempo integral (atendia em média 160 crianças na totalidade).

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

Receber os estagiários fez com que os professores supervisores desse Núcleo 1 se colocassem à disposição de novas possibilidades. Essa posição positiva diante do ato de receber estagiários se deu, também, pelo fato de essa escola já ter recebido estágios anteriormente, inclusive sinalizando um processo de arquivamento de alguns documentos decorrentes desse processo.

Principalmente no curso da Educação Física aí do Cefid, eu acho que o Neim⁵ tem uma trajetória bem bonita em relação ao estágio. Eu peguei o material da supervisora anterior, e ela guardava bastante as coisas, a gente percebe que essa relação ela é bem longa, bem duradoura. Deve ter assim, quase uns vinte anos. (Coordenadora 1).

Nesse sentido, o Núcleo 1 carregava um legado de experiências desenvolvidas no ECS, o que se mostrava como um ponto positivo ao se considerar a retomada da articulação universidade-escola. Esse histórico contribuiu para a criação de uma tônica de boas expectativas em relação à vivência do estágio.

A professora orientadora 1 já havia supervisionado estágios, mas não na educação infantil, e, ao refletir sobre essa situação, ela também se confronta com o fato de que nunca pensou em ser orientadora de estágios, mas aderiu à possibilidade por ter experiência de docência no ensino superior: “A disciplina que tiver possibilidade eu vou pegar e vou ministrar essa disciplina” (Orientadora 1).

A relação no Núcleo 1 se deu pela lógica dos contatos iniciais e com o diálogo a respeito de quem assumiria as responsabilidades, algo importante para que a coordenação aceitasse o estágio, abrindo possibilidades para o caminho da colaboração entre a universidade e a escola.

O primeiro passo é conversar com elas [supervisoras], que irão acompanhar . . . é quem vai acompanhar o estágio . . . depois, aí a direção verifica se tem um número muito grande de estagiários, porque aí tu incha o espaço, e elas têm uma proposta de trabalho . . . elas também precisam desenvolver o trabalho delas. Então, a gente sempre avalia todo esse processo. (Coordenadora 1).

Assim a disposição do Núcleo 1 se deu a partir de um histórico de relações que deixaram marcas (Certeau, 1998), pois era a primeira vez dos envolvidos em algo que já tinha antecedentes, e, de certa forma, assumiram que as experiências anteriores deram condição para se “reinaugurar” a aproximação entre as duas instituições e seus professores e gestores. Assim, a memória institucional (via documentos e relatos), combinada com a novidade pessoal, impactou a adesão à proposta de ECS.

Por sua vez, o Núcleo 2 estava vinculado ao ECS do ensino fundamental anos iniciais e se deu numa escola vinculada à rede municipal de ensino, considerada de médio porte⁶ e que ficava muito próxima do Cefid-Udesc. Essa escola já recebia estágios havia um certo tempo, mas, devido à saída de professores (por diferentes causas, como aposentadoria e fim de contrato de trabalho), vivia-se um momento de retomada em função dos professores que estavam assumindo as demandas de orientação e supervisão.

5 Neim: Núcleo de Educação Infantil Municipal.

6 A escola atendia em média 520 estudantes em dois turnos (matutino e vespertino). No entanto a escola também era utilizada para as demandas da educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

No entanto a escola já demonstrava uma certa estabilidade na adesão do estágio, quase que como já tivesse compreendido como é e se dá o movimento em relação às necessidades burocráticas e administrativas, reconhecendo os processos mais administrativos (termos, presença do orientador), assim como os mais pedagógicos: *“Filtro bem, agora mesmo eu recebi quatro propostas e eu já neguei as quatro porque a gente não trabalha com isso aqui, não é pertinente para nós”* (Diretor 2).

A escola demonstrou adesão à proposta do curso de Educação Física e isso pareceu ser potencializado pela proximidade dos professores (orientadora e supervisor), pois existia um apreço pelo momento do ECS, o que facilitava o processo burocrático entre universidade-escola para o aceite dos estagiários e a designação do professor responsável: *“Eu acho que é um espaço muito privilegiado para atuação, na perspectiva humanística do aluno, justamente por perceber o quanto ele transformou o meu processo de formação inicial”* (Orientadora 2).

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

Esse Núcleo mostrou incorporar que as boas relações e o conhecimento prévio são indutores do desenvolvimento do estágio e, apesar das diferentes posições que ocupam, os envolvidos se comprometem com as regras e normas que já foram postas em momentos anteriores (Certeau, 1998; Benites, 2012). Logo, o impacto se deu com base na compreensão do estágio como espaço formativo e fortaleceu a decisão para a manutenção dos vínculos.

Por outro lado, o Núcleo 3, diferentemente das descrições anteriores, era um espaço que contemplava mais de uma disciplina de estágio, atendendo aos ECS do ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos) e finais (11 a 14 anos) – e do ensino médio (15 a 17 anos). A escola vinculada a esse núcleo era da rede estadual e considerada de médio porte.⁷

Esse local vinha recebendo estagiários do Cefid-Udesc nos últimos três anos, incluindo aproximações que ocorreram durante o período da pandemia e no pós-pandemia. Uma das particularidades do Núcleo 3 foi a configuração de sua equipe de professores supervisores: dois deles tinham mais de dez anos de experiência na escola e o terceiro supervisor, embora não fosse formado em Educação Física e tivesse formação em Artes, era autorizado à supervisão dos estágios em função da reforma do Novo Ensino Médio⁸ e da disposição e organização do currículo para o território catarinense.

Por sua vez, as professoras orientadoras já tinham experiências anteriores na unidade e uma direção que reconhecia que, apesar de a proximidade entre as instituições ser recente, a organização do ECS fluía e parecia já fazer parte da rotina.

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

7 A escola atendia em média 600 estudantes em dois turnos.

8 No Novo Ensino Médio houve o estabelecimento do componente curricular eletivo “Práticas Corporais”, no qual qualquer professor com a formação na área de linguagens poderia ministrá-lo, incluindo os professores de artes. O componente fazia parte do rol de possibilidades dos estágios para a Educação Física.

Assim, no Núcleo 3 a própria diversidade do contexto pareceu impactar e favorecer as relações do ECS ao promover adaptações e delegar responsabilidades por meio da confiança daqueles que estavam envolvidos.

De forma geral, os núcleos apresentaram relações que se valeram de históricos distintos, bem como de astúcias, tais como as burocráticas, que deram a tônica da formalidade, como o cronograma, reunião inicial, proposta de estágio e possíveis manobras que garantissem o aceite do acontecimento do estágio. Nesse sentido, ter mais ou menos experiência de contato com o terreno do ECS possibilitou mais jogadas, como a ideia de continuidade da aproximação entre as instituições.

Desse modo, percebeu-se que os acordos entre os envolvidos foram firmados por uma certa regularidade das ações, mas que ao mesmo tempo eram advindos de experiências particulares que organizaram o “terreno” para o ECS (Benites, 2012, 2021; Benites et al., 2012; Benites et al., 2013; Ribeiro & Araujo, 2017; Batista & Graça, 2021), para então ser possível dar sentido às práticas.

Certeau (1998) menciona que esse processo traz a dinâmica de produção e consumo de práticas e a cada passo podem ser incorporadas novas camadas de significado, aqui, no caso, a partir da multiplicidade de ações e relações que se compõem no ECS.

As dinâmicas de cada núcleo pareceram revelar que o ECS de fato é moldado pelas relações entre sujeitos, contextos institucionais e condições estruturais, constituindo-se como um campo de negociações simbólicas, práticas e políticas. Cada núcleo, ao lidar com seus limites e possibilidades, ativa formas distintas de colaboração/cooperação, que oscilam entre o institucionalmente estabelecido e o informalmente construído. Isso reforça a ideia de que o ECS é um “entre-lugar” (Certeau, 1998) onde se produzem sentidos, se tensionam posições e se constroem novas camadas de significado para a formação docente.

As relações institucionais e as interpretações de cooperação

Sendo o ECS uma “tarefa” da universidade, o seu caminho é inaugurado pelo deslocamento da universidade para a escola na figura das professoras orientadoras. Nesse sentido, é a universidade que constrói a proposta para o ECS e apresenta o termo de compromisso que deverá ser assinado e as maneiras de organização das atividades, tais como produção de documentos, horas de observação, de regências, relatórios, entre outras.

São as professoras orientadoras que realizam o movimento de ir, de criar um espaço a partir da política da boa vizinhança, ou seja, que propõem relações amigáveis com chamados cooperativos, convidando a escola a participar daquilo que já tem uma estrutura, mas que depende eminentemente da sua aceitação (Carvalho et al., 2021; Portilho & Figueiredo, 2022), jogando com as possibilidades ofertadas pelas tradições (Certeau, 1998), como, por exemplo, o ensino solidário de a escola atuar na formação de seus futuros professores (Benites, 2021).

No caso do curso investigado, esse deslocamento apresenta um bom cartão de visita, uma vez que as iniciativas das orientadoras são vistas como algo organizado e comprometido: *“Ela faz essa articulação de trazê-los para cá, ela dá uma prévia do que está por vir e o trabalho dela é importante para caramba”* (Supervisor 2).

Mas, ao mesmo tempo, essa relação organizacional consome tempo em apresentar a proposta de ECS, os estagiários, as atividades, cronogramas e realizar reuniões para que o estágio aconteça. E isso se renova a cada semestre, pois mudam os estagiários e muitas vezes mudam também os envolvidos e, ainda, soma-se o fato de a relação poder ser desfeita a qualquer tempo:

Embora a gente tenha feito duas ou três reuniões, em que foi passado para ela [supervisora] toda a responsabilidade que é supervisionar um estágio, talvez ela não tenha entendido o que realmente era supervisionar um estágio, porque ela me avisou que iria sair no mesmo dia que ela saiu. Ela avisou os alunos no mesmo dia também, que ela estava saindo da escola. Ela não fez nenhum contato prévio. Então, ela avisou para gente numa sexta-feira e na segunda fui em busca de outra escola. (Orientadora 3).

Logo, essa dinâmica do ECS, da universidade para a escola, traz aspectos considerados positivos nas condições e estruturas, na ideia de retomada dos contatos, de reforçar as expectativas, de, talvez aos poucos, ir melhor delimitando o que é acolher e supervisionar (Benites, 2012; Vedovatto & Souza Neto, 2020), mas também traz aspectos que mostram que, pelos discursos dos envolvidos, ainda está longe de ser considerada uma relação de proximidade.

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

Eu ainda sinto que a relação entre a escola e a universidade, ela fica muito a cargo do professor supervisor e do professor orientador, e, de fato, eu sinto falta das coordenações das direções se aproximarem, entenderem mais esse trabalho. (Orientadora 2).

Nota-se que existe um discurso em que a relação entre as instituições deve ser de forma distinta do que é. Por um lado, anuncia-se que a noção é de “parceria”, mas deveria ser “mais próxima”.

Uma das questões centrais reside na compreensão da própria noção de parceria vislumbrada pelos agentes envolvidos nos núcleos. De acordo com o estudo de Landry (2013), para que haja uma parceria é necessário um engajamento profundo e contínuo, frequentemente formalizado por meio de contratos ou protocolos. Essa formalização é o que permite a construção dos objetivos com vistas à promoção de mudanças benéficas para ambas as partes.

Landry (2013) propõe, ainda, que a parceria seja precedida pela colaboração e cooperação, sendo etapas consideradas fundamentais. Assim, pode-se inferir que a relação acima mencionada pela supervisora 4 se inicia como uma possibilidade de colaboração, passando para a cooperação, mas que, de fato, ainda não é uma parceria. E isso pode ser corroborado pelo que foi mencionado pela orientadora 2, ao notar que essa formalização também precisa passar por outras instâncias institucionais, para além das proximidades pessoais (Borges, 2008; Benites, 2012, 2021; Cyrino, 2016; Vedovatto & Souza Neto, 2020), algo reforçado por outra professora orientadora:

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

Talvez essa “maior aproximação” exija novas predisposições de todos os envolvidos, reconhecendo inclusive que a formação docente é compartilhada por todos os profissionais da educação (Tardif, 2002) e que suscitaria pensar em questões que melhor definissem os critérios para o acompanhamento, a reinterpretação sobre os espaços, partilhas e responsabilidades que valorizem as

experiências contidas nas realidades profissionais dos professores (Cyrino & Souza Neto, 2017), ou seja, aspectos que escapam das dimensões mais burocráticas e administrativas do ECS e adentram nas pedagógicas e intenções formativas (Zabalza, 2014).

No entanto, até que essa nova predisposição se rearranje, o que se percebeu foi o esforço em manter a colaboração e o caminho para a cooperação entre as instituições, por meio de relações que são alimentadas pelas táticas-ações que moldam as interações, destacando a criatividade e a resistência presentes nas práticas ordinárias (Certeau, 1998) e que, quando se reportam às relações entre as instituições, insinuam descrições positivas e reforços favoráveis para o acontecimento do ECS, mesmo que a aproximação não seja a mais desejável.

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

Nesse campo das táticas, os envolvidos esboçam os bons lances em uma série de combinações de operações formais, e ainda por uma arte de dizer e fazer, de dar ao outro e também se proteger. É justamente baseado sobre uma gama de condutas e a forma de contar os lances que se produzem os efeitos (Duran, 2007).

Na minha gestão . . . teve muito tempo que a escola ficou sem estagiário porque alguns professores não queriam, se sentiam constrangidos, o ano passado a gente começou e já deu certo, e esse ano tá sendo uma experiência fabulosa, os professores estão gostando muito. (Diretora 3).

O discurso traz um poder de apresentar minúcias da relação, que definem um conjunto de elementos, que, ao serem questionados, apenas resta contar a história (Certeau, 1998):

. . . não podíamos realizar o estágio na escola 3, não acontecia, a gente não sabia nem porque não podia acontecer estágio na escola 3, que é a instituição mais próxima quase no mesmo campo né e que eu não sei de onde veio, não sei por que, mas quando eu cheguei no ECS já tinha essa informação. (Orientadora 4).

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

Esses elementos apresentam que o ECS ainda guarda essa tradição de manter relações em função dos esforços individuais que os envolvidos fazem ao criar um espaço de diálogo comum (Benites, 2021) em prol de um objetivo comum, sendo que o critério empregado, ainda, se encontra no “aceite ou não” da proposta da universidade (Sarti, 2009).

Uma das possibilidades de se discutir a manutenção dessa tradição está na compreensão dos papéis dos envolvidos e do que cabe a cada um. No entanto, uma vez que a lógica inicial do deslocamento está da universidade para a escola, subentende-se que, no caso, as professoras orientadoras têm maior *expertise* e a possibilidade de uma multiplicidade de ações que não se colocam na mesma medida (e nem poderia) para os professores supervisores e membros da gestão: “Eu me vejo

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

Então, a gente tem essa possibilidade de ir construindo essas reflexões para que o estagiário perceba as potencialidades da aula, se tem algum ponto que pode ser melhorado, como que esse ponto pode ser melhorado, por que esse ponto pode ser melhorado, então acho que o papel do orientador tem uma responsabilidade muito grande, porque está estritamente atrelado a essa construção do estagiário enquanto um futuro professor. (Orientadora 3).

Essa característica acaba esbarrando na compreensão de que o papel da professora orientadora adentra na responsabilidade de articular os elementos provenientes das relações institucionais, do trabalho pedagógico da disciplina e da dimensão teórico-prática das disciplinas que compõem o curso, entre outros pontos.

A orientadora, ela é companheira, está sempre presente. A gente sempre ali, nas conversas, a gente chama de conversas pedagógicas, sempre encontrando formas de melhorar, de fazer os apontamentos, ela é bem atenta também, de dar minuciosamente para os estagiários os registros e estar presente no estágio, eu acho isso bastante importante. (Supervisora 4).

Essa condição de trabalho exige das orientadoras uma multiplicidade de ações, que perpassam por todo o processo de estágio: desde a busca das escolas, os aceites, as aulas na universidade, até as observações, planejamentos e reflexões críticas sobre a prática. Trata-se de um conjunto de tarefas que, muitas vezes, geram uma sobrecarga de funções.

Além disso, há dificuldades relacionadas à articulação entre o ECS e as demais disciplinas do curso, revelando uma fragilidade na aproximação entre a formação acadêmica e o contexto escolar (Silva et al., 2018). Esse cenário leva as orientadoras a assumirem um papel que extrapola o esperado, sendo frequentemente responsabilizadas por “juntar as pontas soltas” deixadas ao longo da trajetória formativa dos estudantes.

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

Dessa forma, observa-se que a perspectiva da profissionalização docente permanece restrita a esforços individuais ou de pequenos grupos, sem se consolidar como um compromisso coletivo por parte de um corpo docente da universidade (Benites, 2012; Ananias & Souza Neto, 2020). Nesse contexto, a atuação da universidade nos ECS se manifesta sobretudo por meio da atuação das orientadoras, que sustentam a colaboração e os indícios de cooperação pelas proximidades interpessoais (Landry, 2013).

No entanto essa centralidade no papel dos orientadores também provoca ruídos e confrontos, uma vez que evidencia a ausência de um compromisso institucional mais amplo e partilhado:

Eu acho que é importante, obviamente, o feedback depois, as orientações que ela [professora orientadora] dá durante e imagino que tenha isso lá na sala de aula também . . . então é importante para caramba. Eu acho só que ela poderia observar um pouco mais de longe . . . você se sente avaliado em todos os momentos desde o “bom-dia” . . . então com a professora orientadora em cima eu fiquei meio: Caramba! que pressão para essa galerinha. Mas foi legal. (Supervisor 2).

Nessa conjuntura, as relações são estruturadas por meio da interação e mobilização dos atores envolvidos, e Certeau (1998) destaca que as manifestações variam conforme a credibilidade atribuída a elas e, ao mesmo tempo que autorizam práticas, também se implicam nas circunstâncias. E, nesse sentido, o papel das orientadoras reflete o poder da universidade, caracterizado tanto por uma operatividade, racionalização e organização funcionalista quanto articulações práticas na busca por produzir intercâmbios de ações.

Todavia, para os(as) supervisores(as), o papel é dado a partir dos aspectos da realidade prática da profissão, ou seja, é aquele cuja experiência e vivência no cotidiano da escola têm mais capacidade de promover maneiras de se compreender o fenômeno educação naquele contexto.

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

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

Trata-se de entender que a profissão exige compreender certos rituais, como rotinas seguidas, organização da aula, transição das atividades, modos de falar, modos de se portar, etc., que permitem ao praticante adaptar as situações (Hovington, 2021). E essa compreensão do papel do supervisor vai ao encontro das representações sobre a função a ser desempenhada; pois, do ponto de vista da legislação do estágio, não há definição sobre papéis e formas de atuação (Benites et al., 2012).

Além disso, a atuação do supervisor corresponde a um duplo papel: inicialmente, sua responsabilidade se volta para os alunos da escola e, em seguida, para os estagiários. Essa sobreposição de funções acaba restringindo a sua atuação a uma rotina de trabalho já bastante demandante, o que interfere nos tempos e oportunidades de diálogos entre os envolvidos no estágio.

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

Esse aspecto evidencia a necessidade de reorganização nas rotinas dos professores que se dispõem a participar do estágio, de modo a garantir um tempo adequado para tratar das questões que envolvem o entrelaçamento da prática pedagógica com a formação didática. Além disso, destaca-se a urgência em se analisarem os modelos de atuação à luz daquilo que é atribuído/esperado dos supervisores (Benites, 2012).

Assim, surgem incertezas quanto aos desdobramentos do ECS e à consolidação de relações mais consistentes, pois tais limitações impactam a possibilidade de os supervisores exercerem um papel mais formativo e aprofundando nas experiências práticas dos estagiários.

Logo, as interações diárias vão resultando em “maneira de fazer” (Certeau, 1998, p. 41), bem como maneiras de se interpretar o que cabe a cada um dos envolvidos durante o desenrolar do estágio, que se dá num “entre-lugar”, a partir das culturas de cada uma das instituições e que apresentam possibilidades de se interpretar a docência e de se tornar professor.

Por fim, no que diz respeito ao papel dos membros da gestão, notou-se que esta se caracteriza pela autorização ou não do estágio e que, após o seu aceite e reuniões, a gestão deixa a encargo dos supervisores o restante das “negociações” e tarefas: *“A gente é megademocrática aqui, quem orienta de forma direta é o professor, é o professor que é responsável”* (Diretora 3).

Esse aspecto pode estar atrelado à falta de identificação desse lugar da gestão nos documentos orientadores do ECS e à indefinição do que cabe à escola no ECS (Souza Neto et al., 2019, 2021; Rodrigues et al., 2021), reforçando, de certo modo, o discurso da escola como mera receptora, mas, ao mesmo tempo, pode ser a “chave” para promover mudanças sobre a participação e o entendimento da escola como espaço de formação.

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

Dessa maneira, o cruzamento dos dados advindos dos discursos dos envolvidos no ECS evidenciou diferentes olhares sobre o que realizam e isso, por sua vez, desencadeia as possibilidades de cooperação no campo das “estratégias” e as relações com as condições de trabalho (Nóvoa, 2017) que nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo (Gervais & Desrosiers, 2005).

Logo, isso atravessa o próprio modelo de estágio, no qual a universidade dá os direcionamentos e organizações, enquanto a escola se adapta a essa dinâmica, havendo poucos indicativos sobre suas ações (Benites, 2021).

Esse aspecto evidencia a aproximação institucional no nível de informação mútua, que, segundo Landry (2013), corresponde a um espaço de troca, mas sem uma relação formal que trate de aprofundar ou concretizar a parceria e corresponsabilização das ações.

Essa situação coloca os envolvidos em um jogo no qual a distribuição de forças é desigual, inseridos em espaços políticos com compromissos diferentes (Nóvoa, 2019), em que a ideia de “parceria” muitas vezes acaba sendo confundida com sinônimos que diminuem sua importância e sentido (Landry, 2013), perdendo inclusive força como estratégia para se negociarem os recursos que possibilitem ultrapassar o campo das táticas pessoais.

As ações, ainda que inicialmente pensadas em uma lógica estratégica – como a formalização institucional via documentos normativos e administrativos –, acabam sendo executadas como táticas pontuais, por falta de sustentação concreta nos próprios espaços em que foram concebidas. Isso revela a fragilidade das estruturas que deveriam articular, de maneira coerente, as instâncias envolvidas na formação docente (Ferreira et al., 2021; Carvalho et al., 2021; Kula & Güler, 2021), bem como a distância entre o plano normativo e a prática cotidiana vivida nos campos de estágio.

Nesse sentido, tornam-se urgentes transformações que articulem a normativa institucional às experiências formativas, promovendo maior coerência entre o discurso oficial e a realidade do ECS (Batista & Graça, 2021). Para isso, é necessário considerar um conjunto de fatores estruturais, tais como as condições de trabalho dos professores (Saviani, 2009), o tempo disponível para o acolhimento e a supervisão qualificada dos estagiários (Benites, 2012), a clareza quanto às responsabilidades e ao papel do professor universitário no estágio (Oliveira et al., 2025) e a valorização social das atividades formativas (Sarti, 2013).

Ou seja, trata-se de construir uma política normativa robusta e operativa, que vá além da formalidade e funcione como instrumento de credibilidade, legitimidade e preparo institucional para os atores e espaços envolvidos na formação de professores.

Possibilidades cooperativas: Alguns apontamentos

As disposições dos núcleos, bem como os discursos dos participantes, apresentaram a universidade e a escola como espaços próximos, mas ainda distantes de um possível ideal dos professores supervisores e orientadores.

Os relatos trouxeram o conceito de parceria, quando se mencionam, por exemplo, vestígios relacionados às experiências anteriores, documentos arquivados, mas nada que substitua a forma do acontecimento do estágio nem minimize os tempos burocráticos e organizacionais.

Assim, essa noção de parceria assume características das táticas que são firmadas, como os contatos pessoais, os favores de “empréstimo de locais”, ou seja, produtos que são recebidos (Duran, 2007), que manipulam o contexto de forma a validar aquilo que já foi feito (Certeau, 1998), mas isso é frágil e a todo semestre precisa ser novamente instituído.

No entanto não chega ao ponto de ser um obstáculo para o processo, uma vez que a cooperação individual entre os envolvidos coloca a universidade e a escola em “reconexão”, mas ao mesmo tempo mantém o modelo acadêmico (Souza Neto et al., 2021), em que a universidade controla a formação e os conhecimentos e as escolas são incumbidas de receber e aplicar os conhecimentos (Ferreira et al., 2021).

Desse modo, a parceria não assume sua forma de transformação, pois também os seus aspectos políticos de elaboração conjunta de programas não são atendidos (Landry, 2013) e a esfera da cooperação aparece como algo que dá sentido ao “entre-lugar” estabelecido pelo ECS, pois é temporário e manejado pela socialização de possibilidades (aprender, ensinar, trocar novidades, usar materiais, cumprir a carga horária, entre outras).

Nesse caso, quem detém o poder apenas controla uma formalidade das práticas (Certeau, 1998), mas dá uma possibilidade de criação de um espaço comum de formação por meio das professoras orientadoras. No entanto estas, muitas vezes, não possuem todas as ferramentas possíveis para uma implementação de relação distinta da que já fazem.

As professoras orientadoras jogam no “entre-lugar” e procuram tornar sustentável o acontecimento dos estágios, propondo uma cooperação que prevê oportunidade (Kula & Güler, 2021), seja para os estagiários, para os professores supervisores ou mesmo para os estudantes das escolas (Ferreira et al., 2021).

Essa forma de cooperação também encontra desafios, como a falta de compreensão do papel de cada sujeito, as inseguranças, angústias, condições de trabalho, tempo de todos os envolvidos, entre outros (Sarti, 2013). Tais elementos podem levar a uma falta de alinhamento entre o que é o estágio, o que os estagiários precisam aprender, o que a escola pode oferecer, resultando em uma experiência fragmentada (Iza & Souza Neto, 2015).

Enfim, estes apontamentos apresentam o reforço para aquilo que permeia o ECS: a universidade efetiva a realização, a escola aceita e são feitos os acordos para que as diferentes circunstâncias sejam contornadas. Essa dinâmica das relações táticas pode criar uma ilusão de adequação e sucesso, sem necessariamente abordar as questões estruturais e organizacionais que afetam o desenrolar do estágio.

Assim, a persistência dessa forma de cooperação pode perpetuar um ciclo de ajustes superficiais, sem promover transformações estratégicas nas práticas formativas, nem mesmo incorporar o conceito de parceria, que abarcaria a complexidade de organização, vínculos, tempos, formações, compartilhamentos, no qual cada parte contribuiria com algo, seguindo uma lógica de ganho mútuo e com garantia de continuidade (Landry, 2013).

Porém é importante destacar que a ideia de parceria, aqui, é vista como uma possibilidade que fortaleceria os laços entre universidade e escola, reestruturando a experiência profissional a partir da melhor compreensão dos papéis de orientação, supervisão e da gestão, trazendo, quem sabe, uma lógica da “inversão de perspectiva” (Certeau, 1998, pp. 124-125), em que a escola e seus agentes pudessem delinear os processos de formação tanto quanto a universidade.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo mapear as relações que acontecem no “entre-lugar” do ECS no que diz respeito à possibilidade de cooperação entre os agentes da formação (universidade e escola) no contexto de um curso de Licenciatura em Educação Física.

Observou-se que essas relações, protagonizadas por professores e gestores, são permeadas por experiências passadas e presentes que fomentam a colaboração e conduzem, em alguns casos, a formas iniciais de cooperação, mediadas pelo aceite institucional e pela regulação do estágio. Tais dinâmicas influenciam tanto as formalidades quanto as informalidades das ações individuais e coletivas. Cada núcleo apresentou suas configurações específicas, marcadas por acordos, ajustes, interesses e designações que refletem sua trajetória e disposição em relação ao ECS.

O mapeamento realizado evidenciou a presença de estruturas simbólicas e práticas construídas ao longo do tempo (Certeau, 1998), nas quais os participantes demonstram respeito mútuo, acolhem a proposta do ECS e, ao mesmo tempo, expressam o desejo de que essa relação possa ser diferente, mais profunda e duradoura. Nesse sentido, emergiu o conceito de parceria como horizonte desejável.

A parceria, compreendida para além da colaboração pontual, foi vista como uma possibilidade de avanço em relação ao que já se consolidou. Ela implicaria uma institucionalização mais sólida das ações, promovendo uma cooperação menos centrada em esforços individuais e mais sustentada por compromissos institucionais, capazes de ampliar as possibilidades formativas e fortalecer os vínculos entre universidade e escola.

Para tanto, a consolidação da cooperação entre a universidade e as secretarias de educação municipais/estaduais configura-se como uma estratégia fundamental para construção de vínculos mais estreitos e duradouros entre as instituições. Nesse contexto, é essencial reconhecer o papel da escola como espaço formador corresponsável pelos processos de estruturação do ECS, com definição dos objetivos, responsabilidades, cronogramas e dispositivos de avaliação conjunta.

A partir desse movimento colaborativo, vislumbra-se a constituição de equipes interinstitucionais de formadores, compostas de docentes, idealmente permanentes, de ambas as instituições. Tais equipes poderiam garantir continuidade às iniciativas formativas, fomentar o intercâmbio de saberes oriundos das experiências de estágio e qualificar os processos formativos ao apontar, de forma compartilhada, desafios e oportunidades.

Contudo essa consolidação depende, também, de uma definição mais precisa dos papéis de cada agente envolvido no ECS, de mecanismos que garantam credibilidade (seja financeira ou

mesmo social) às instituições e profissionais comprometidos com a formação docente, bem como da reorganização dos tempos institucionais dedicados ao planejamento e acompanhamento formativo dos futuros professores.

Portanto a consolidação desses elementos deve ser prevista e ancorada em um campo estratégico, articulado às políticas educacionais nacionais, tendo como pressuposto o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001, via edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Udesc.

Referências

- Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 62-74.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>
- Ananias, E. V., & Souza Neto, S. de. (2020). O estágio obrigatório na formação de professores de educação física: A influência do movimento da profissionalização do ensino e das reformas curriculares. In D. Vedovatto, E. V. Ananias, & R. A. da Costa Filho (Orgs.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil : Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 61-74). CRV.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pró-Posições*, 32, Artigo e20180084. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Benites, L. C. (2012). *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: Perfil, papel e potencialidades* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional da Unesp.
<https://repositorio.unesp.br/items/cf099ac0-3ba1-43c7-a484-094b7adaedfe>
- Benites, L. C. (2021). A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. *Pró-Posições*, 32, Artigo e20180085. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666750>
- Benites, L. C., Cyrino, M., & Souza Neto, S. de. (2013). Estágio curricular supervisionado: A formação do professor-colaborador. *Olhares*, 1(1), 116-140. <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.32>
- Benites, L. C., Souza Neto, S. de, Borges, C., & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3286>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Borges, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes. In C. Traversini, E. Eggert, E. Peres, & I. Bonin (Orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas* (pp. 147-174). EdPUCRS.

- Carvalho, J. J. de, Filho, Batista, P., & Souza Neto, S. de. (2021). O estágio supervisionado em educação física no Brasil: Uma *scoping review* de teses e dissertações. *Movimento*, 27, Artigo e27055. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>
- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Vozes.
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional da Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>
- Cyrino, M., & Souza Neto, S. de. (2017). Parceria universidade e escola no estágio curricular: Um processo em constituição. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 661-682. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Duran, M. C. G. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 115-128. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>
- Ferreira, J. da S., Benites, L. C., & Souza Neto, S. de. (2021). A relação universidade-escola no estágio curricular supervisionado: Uma revisão sistemática. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(65), 10-28. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6242>
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gregório, N. M., & Giorgiano, I. (2022). Contribuições teórico-metodológicas do esquema polemológico de Michel de Certeau para a análise sócio-espacial das práticas cotidianas. *Paranoá*, 15(33), 1-15. <https://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n33.2022.20>
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels: Profiter pleinement de son expérience*. JFD.
- Iza, D. F. V., & Souza Neto, S. de. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>
- Kula, S. S., & Güler, M. P. D. (2021). University-school cooperation: Perspectives of pre-service teachers, practice teachers and faculty members. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 47-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291040>
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation: Des formes de collaboration à l'espace partenarial. In C. Landry, & C. Garant (Dirs.), *Formation continue, recherche et partenariat: Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Presses de l'Université du Québec.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13-31). Cultura Acadêmica.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), Artigo e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

- Oliveira, C. M. de, Alencar, A., Araldi, F. M., Batista, P. M. F., & Farias, G. O. (2025). Revisão sistemática do currículo supervisionado em Educação Física: Um olhar para o professor familiar. *Retos*, 65, 246-261. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.109604>
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência* (6ª ed.). Cortez.
- Portilho, A. P. B., & Figueiredo, Z. C. C. (2022). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: Uma revisão sistemática da produção científica (2005-2018). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 30(1). <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/download/109604/82071>
- Ribeiro, L. T. F., & Araújo, O. H. A. (2017). O estágio supervisionado: Fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1721-1735. <https://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.10280>
- Rodrigues, L. P., Flores, P. P., Queiroz, L. C., & Souza, V. M. (2021). Políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: Uma revisão integrativa. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 26(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.8444>
- Sarti, F. M. (2008). O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 18(30), 47-65. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402>
- Sarti, F. M. (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2), 133-152. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>
- Sarti, F. M. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: Considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, 46(1), 83-99. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>
- Sarti, F. M., & Araújo, S. R. P. M. de. (2016). Acolhimento no estágio supervisionado: Entre modelos e possibilidades para a formação docente. *Educação*, 39(2), 175-184. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Silva, A. P. da, Jr., Both, J., & Oliveira, A. A. B. de (2018). Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física. *Journal Physical Education*, 29, Artigo e2937. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>
- Souza Neto, S. de, Borges, C., & Ayoub, E. (2021). Formação de professores na contemporaneidade: Desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pró-Posições*, 32, Artigo e2021003. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>
- Souza Neto, S. de, Cyrino, M., & Borges, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vedovatto, D., & Souza Neto, S. de. (2020). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. In D. Vedovatto, E. V. Ananias, & R. A. da Costa Filho (Orgs.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 171-184). CRV.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez.

Nota sobre autoria

Roque Luiz Bikel – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original e aprovação da versão final do trabalho.

Larissa Cerignoni Benites – supervisão; validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Bikel, R. L., & Benites, L. C. (2025). A cooperação entre os agentes da formação no estágio curricular supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11394. <https://doi.org/10.1590/1980531411394>