

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO**  
**FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**CÉLIA POLATI**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**CÉLIA POLATI**

*Sob a Orientação do Professor Doutor*

**José Henrique dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Junho de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P762 Polati, Célia, 1976-  
Representações sociais de licenciandos de educação  
física sobre o estágio curricular supervisionado /  
Célia Polati. - Seropédica ; Nova Iguaçu , 2019.  
143 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2019.

1. Representações Sociais. 2. Formação de  
Professores. 3. Estágio Curricular Supervisionado. 4.  
Educação Física. I. Santos, José Henrique dos, 1961-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

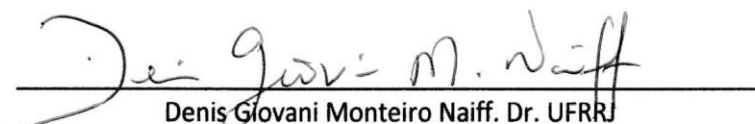
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES**

**CÉLIA POLATI**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/06/2019.

  
\_\_\_\_\_  
Jose Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Denis Giovani Monteiro Naiff. Dr. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Elizandra Garcia da Silva. Dra. UFF

*Aos meus pais Antônio Hugo (in memoriam) e Maria  
Francisca, responsáveis por minha existência.  
Às minhas filhas Belinha e Duda, meninas lindas que  
tanto amo. Minha maior motivação.  
Ao meu esposo Eduardo, companheiro de corpo, alma  
e coração. Ontem, hoje e sempre.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de cada dia ser um novo dia.

À minha família, por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis.

Às minhas filhas Belinha e Duda, pelo carinho e compreensão nos muitos momentos de ausência. Saibam que meu coração sempre esteve muito perto de vocês.

Ao meu esposo Eduardo, por sempre carinhosamente me apoiar e me compreender quando eu mesma não me compreendia. Você tornou esta caminhada menos árdua. Obrigada!!!

Ao meu orientador José Henrique, por toda paciência e dedicação empenhada na minha formação acadêmica e científica. Verdadeira inspiração e exemplo de dedicação, competência e rigor. Mais que um orientador, um amigo.

Aos professores e colegas do PPGEduc, pelos conhecimentos compartilhados e construídos.

Ao Prof.º Denis Naiff, por sempre me ouvir com paciência e esclarecer minhas dúvidas, ainda que primárias.

Aos amigos do GPPEFE, por todo aprendizado e suporte nos árduos momentos dessa jornada, e pelas alegrias compartilhadas. Muito aprendi com vocês e muito quero aprender.

Aos licenciandos do curso de Educação Física, pela concordância em participar como sujeitos desta pesquisa. Vocês foram essenciais nesta construção.

Enfim... apenas gratidão!!!

*Pescador de ilusões*

*Se meus joelhos não doessem mais  
Diante de um bom motivo que me traga fé  
Que me traga fé  
Se por alguns segundos eu observar  
E só observar  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
Ainda assim estarei pronto pra comemorar  
Se eu me tornar menos faminto  
E curioso, curioso  
O mar escuro trará o medo  
Lado a lado com os corais  
Mais coloridos  
Valeu a pena. Êh! Êh!  
Valeu a pena. Êh! Êh!  
Sou pescador de ilusões  
Sou pescador de ilusões [...]  
Se eu ousar catar na superfície de qualquer manã  
As palavras de um livro, sem final, sem final  
Sem final, sem final, final  
Valeu a pena. Êh! Êh!  
Valeu a pena. Êh! Êh!  
Sou pescador de ilusões  
Sou pescador de ilusões  
Sou pescador de ilusões  
Valeu a pena!!!*

*O Rappa*

## RESUMO

POLATI, Célia. **Representações Sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é componente curricular obrigatório e considerado importante eixo dos currículos de formação de professores. Consiste em pré-indução à docência que propicia ao licenciando o conhecimento antecipado do campo de atuação profissional e a problematização e compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações pedagógicas que envolvem a docência. A resistência de uma parcela de alunos ao ECS em meio à implementação de uma nova sistemática de organização e desenvolvimento do estágio na Instituição de Educação Superior (IES) investigada, motivou a pesquisa das representações dos discentes sobre o ECS no intuito de conhecer como o concebem e se comportam durante o seu desenvolvimento. Foi adotado como referencial a Teoria das Representações Sociais por permitir o conhecimento das crenças e valores que determinam as atitudes dos licenciandos perante o ECS. O objetivo da pesquisa foi identificar as representações sociais dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física sobre o ECS, bem como compreender suas atitudes frente ao desenvolvimento deste componente curricular na formação profissional. O modelo adotado na pesquisa foi o método misto sequencial sob as perspectivas quantitativa e qualitativa. A amostra na fase quantitativa foi de 95 licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física de uma IES. Na fase qualitativa, a amostra foi composta por quatro licenciandos, selecionados em função das evocações e atitudes a respeito do ECS manifestadas na fase quantitativa da pesquisa. Os instrumentos foram o Questionário de Evocação Livre de Palavras e Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal dos licenciandos, na fase quantitativa; e, entrevistas semiestruturadas na fase qualitativa. Os dados foram analisados por técnicas prototípica e de análise de conteúdo, nas fases quantitativa e qualitativa da pesquisa, respectivamente. A centralidade das representações foi associada à burocracia para a formalização do estágio devido ao excesso de documentos, assinaturas, custos financeiros com fotocópias e deslocamentos entre IES e escola. No entanto, na periferia predominaram evocações que coadunam com a proposta pedagógica do ECS, relevando a prática como espaço de aprendizagem da docência por meio da socialização com agentes escolares e alunos da educação básica, aquisição de experiência e construção de identidade profissional, incidindo no reconhecimento do valor pedagógico do ECS. Os resultados indicam a necessidade de iniciativas visando estabelecer uma cultura de estágio em que os aspectos pedagógicos deste eixo formativo assumam a centralidade das representações sociais sobre o ECS.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física.



## ABSTRACT

POLATI, Célia. **Social Representations of Physical Education undergraduates regarding the Supervised Curricular Internship**. 2019. 143 f. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

The Supervised Curricular Internship (SCI) is a compulsory curriculum component and it is considered an important axis of teacher education curricula. It consists of pre-induction to teaching that provides the undergraduate with anticipated knowledge of the field of professional practice and the problematizing and understanding of the complexity of institutional practices and the pedagogical actions that involve teaching. The resistance of a portion of students to the SCI amidst the implementation of a new system of organization and development of the internship in the investigated Higher Education Institution (HEI), motivated the research of the students' representations about the SCI in order to know how they conceive it and how they behave during their development. The Theory of Social Representations was adopted as a reference because it allows the knowledge of the beliefs and values that determine the attitudes of the undergraduates towards the SCI. The objective of this research was to identify the social representations of the undergraduate students of the Physical Education Degree course on the SCI, as well as to understand their attitudes towards the development of this curricular component in the professional formation. The model adopted in the research was the sequential mixed method from the quantitative and qualitative perspectives. The sample in the quantitative phase consisted of 95 undergraduate students of the Physical Education degree course of an HEI. In the qualitative phase, the sample consisted of four undergraduates, selected according to the evocations and attitudes about the SCI manifested in the quantitative phase of the research. The instruments were the Free Word Evocation Questionnaire and the Sociodemographic and Attitudinal Characterization Questionnaire of the undergraduates, in the quantitative phase; and semi-structured interviews in the qualitative phase. Data were analyzed by prototypic and content analysis techniques, in the quantitative and qualitative phases of the research, respectively. The centrality of the representations was associated with the bureaucracy for the formalization of the internship due to the excess of documents, signatures, financial costs with photocopying and journeys between the HEI and school. However, evocations that fit the pedagogical proposal of ECS predominated in the periphery, highlighting the practice as a learning space for teaching through socialization with school agents and students of basic education, acquisition of experience and construction of professional identity, focusing on the recognition of the pedagogical value of the SCI. The results indicate the need for initiatives aimed at establishing an internship culture in which the pedagogical aspects of this formative axis assume the centrality of social representations about the SCI.

**Keywords:** Social Representations; Teacher training; Supervised Curricular Internship; Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Esquema do desenho metodológico da pesquisa .....	62
Figura 2.	CrITÉrios adotados na seleÇão da amostra para a fase intensiva .....	64
Figura 3.	Interface do software EVOC .....	69
Figura 4.	ComposiÇão dos quadrantes no Quadro de Quatro Casas.....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico .....	52
Quadro 2. Programas utilizados do software EVOC e funções analíticas .....	70
Quadro 3. Provável Núcleo Central e Periferias das Representações Sociais sobre o ECS .....	84

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Perfil dos licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física .....	76
Tabela 2. Opção pelo curso de Educação Física e experiência na docência .....	79
Tabela 3. Caracterização das atitudes dos licenciandos perante as ações do ECS ....	83

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comissão de tica na Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CGOC	Coordenação-Geral de Orientação e Controle
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DEFD	Departamento de Educação Física e Desportos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EVOC	Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
IEB	Instituição de Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TELP	Técnica de Evocação Livre de Palavras

## SUMÁRIO

1 O PROBLEMA .....	15
1.1 Apresentação .....	15
1.2 Enunciado do problema investigado .....	16
1.3 Objetivos .....	20
1.3.1 Objetivo Geral .....	21
1.3.2 Objetivos Específicos .....	21
1.4 Justificativa .....	21
1.5 Questões a investigar .....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA .....	23
2.1 Aspectos legais do ECS na formação profissional .....	23
2.1.1 Aspectos legais do ECS particulares à formação docente .....	26
2.2 O ECS na formação docente .....	39
2.2.1 A relação entre teoria e prática no ECS .....	40
2.2.2 Modelos de organização do ECS .....	41
2.2.3 Os percalços na realidade e desenvolvimento do ECS .....	42
2.3 A Teoria das Representações Sociais .....	45
2.3.1 Caracterização das Representações Sociais .....	47
2.3.2 A formação das Representações Sociais .....	49
2.4 A Abordagem Estrutural das Representações Sociais .....	52
2.5 As Representações Sociais no campo educacional .....	55
2.6 Cenários das Representações Sociais sobre o ECS .....	56
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	61
3.1 Modelo de estudo .....	61
3.2 Amostra .....	63
3.3 Instrumentos, técnicas e coleta de dados .....	64
3.3.1 Etapa 1- Evocação livre de palavras .....	65
3.3.2 Etapa 2- Caracterização sociodemográfica e atitudinal .....	66
3.3.3 Etapa 3- Entrevistas .....	66

3.4	Procedimentos .....	67
3.4.1	Procedimentos éticos da pesquisa .....	68
3.5	Tratamento e análise dos dados .....	68
3.5.1	Tratamento e análise das evocações .....	69
3.5.2	Tratamento e análise estatística do perfil sociodemográfico e atitudinal ....	72
3.5.3	Análise qualitativa .....	72
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	74
4.1	Contextualização do ECS no curso de licenciatura em Educação Física da IES investigada .....	74
4.2	Características sociodemográficas da amostra .....	75
4.3	Caracterização atitudinal dos licenciandos perante o ECS .....	80
4.4	Representações Sociais dos licenciados sobre o ECS .....	84
4.4.1	Provável Núcleo Central das Representações Sociais sobre o ECS .....	85
4.4.2	Sistemas Periféricos das Representações Sociais sobre o ECS .....	93
4.4.2.1	Primeira Periferia das Representações Sociais sobre o ECS .....	93
4.4.2.2	Zona de Contraste das Representações Sociais sobre o ECS .....	103
4.4.2.3	Segunda Periferia das Representações Sociais sobre o ECS .....	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....	113
	REFERÊNCIAS .....	121
	ANEXO .....	129
	APÊNDICES .....	131

## CAPÍTULO I

### O PROBLEMA

#### 1.1 Apresentação

Minha formação e atuação docente em Educação Física, sempre me instigou a buscar caminhos que contribuíssem com meu crescimento pessoal e profissional. No ano de 2015, esta busca direcionou-me ao Grupo de Pesquisa Pedagogia de Educação Física e Esporte, composto por professores e licenciandos, que desenvolvem diversos estudos no campo da Educação Física, incluindo pesquisas relacionadas à formação profissional docente e ao processo ensino-aprendizagem.

Por desenvolverem estudos pertinentes à formação docente, parte de seus integrantes atuam, de forma colaborativa, junto à comissão do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Licenciatura de Educação Física da Instituição de Educação Superior (IES) pesquisada.

Nestes estudos, o ECS assumiu certa centralidade em virtude da necessidade de organizar e estruturar este componente curricular em conformidade com as novas diretrizes curriculares para a formação de profissionais do magistério (BRASIL, 2015), bem como pela construção de uma proposta de estágio que proporcionasse ao licenciando a articulação entre teoria e prática por meio de experiências de ensino que possibilitem a reflexão sobre a docência.

Em virtude da minha participação no grupo de pesquisa e atuação docente na educação básica, fui convidada em 2016, pela Comissão de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física, a participar como mediadora/colaboradora nas reuniões de orientação dos alunos matriculados na atividade de ECS.

Fiquei surpresa ao me deparar com um enfoque dado ao estágio tão distinto do que vivi durante a minha graduação em Educação Física na referida Instituição.

Observando toda a sistematização do ECS que vinha sendo implementada, retrocedi no tempo e refleti acerca do estágio realizado por mim, na condição de discente. Na época, há 16 anos, o ECS era visto e tratado institucionalmente somente como uma etapa burocrática, voltado para execução de atividades sem a mínima preocupação com a reflexão sobre esta prática. O professor supervisor que me recebeu no espaço escolar durante o estágio, acredito que por desconhecimento de seu papel, não acrescentou muito para minha formação, pois pouco colaborava nas intervenções realizadas por mim com os



alunos. Fazia-se o que queria e como achasse melhor... mais cômodo!

Após inevitáveis comparações entre o formato do estágio vivenciado durante a minha formação e o que hoje é oportunizado no curso de licenciatura em Educação Física, percebi, no contato com os discentes, relatos contraditórios ao formato atual de estágio, classificando-o como de pouca valia, e constatei resistências aos encontros para reflexão sobre as experiências de campo. Após estimular as reflexões e discussões acerca experiências no estágio, observei relatos dos discentes que o caracterizavam como demasiadamente burocrático e com a carga horária excessiva, questionando, entre outras coisas, a postura do professor colaborador (supervisor escolar) e suas reais contribuições para a formação no ECS e, conseqüentemente, sua formação docente. Os relatos me remeteram à minha prática docente e, após refletir, comecei a questionar como eu me comportava na escola ao receber um estagiário, quais eram as minhas representações acerca do ECS, bem como se vinha exercendo meu papel como formadora neste processo.

As representações sobre o ECS que possuía como discente e, mais tarde como docente, eram impregnadas de preconceitos advindos de uma formação tradicional, tecnicista, com uma prática ancorada no modelo aplicacionista, em que a escola era o lugar para colocar em prática o que aprendíamos na universidade, um laboratório experimental. Tais representações embasaram a minha conduta como aluna e professora, sendo modificado ao assumir uma nova posição neste processo. Agora, na condição de pesquisadora, redireciono meu olhar e construo uma visão mais ampla sobre o ECS, seu real significado e importância para a formação docente.

Esta inquietação me instigou a investigar mais a fundo as representações frente ao ECS por parte dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física, buscando o desvelamento dos reais motivos que justifiquem as atitudes frente a uma etapa tão importante na formação inicial.

## **1.2 Enunciado do problema investigado**

Os percalços que envolvem a formação docente ecoam em várias pesquisas (NASCIMENTO, 2013; PIMENTA, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015; GATTI, 2010; CORDEIRO, 2012). Tais estudos mostram vários fatores que, além de interferirem na escolha por cursos de licenciatura, afetam diretamente os licenciandos no decorrer da vida acadêmica, no tocante ao cumprimento de atividades de cunho didático-pedagógico próprias da formação de professores, em especial o ECS, por ser uma atividade que exige do licenciando um maior dispêndio de tempo e maior comprometimento com a sua

formação.

A formação docente vem sofrendo uma reestruturação em seu aspecto legal, curricular e social. Com vistas a corresponder as demandas decorrentes desta reestruturação e acompanhar tais mudanças, o estágio, como parte da formação inicial, vem sendo alvo de pesquisas que apontam para a necessidade de uma reformulação em sua concepção e formato (PIMENTA, LIMA, 2009; PIMENTA, 2012; IZA, SOUZA NETO, 2015).

O ECS necessita ser entendido como um momento ímpar na formação docente, pois propicia ao licenciando uma reflexão sobre suas vivências advindas das experiências de campo e, a partir de tais reflexões, iniciar um processo de construção de saberes que permearão a vida profissional do futuro professor. Olhar o estágio sob este prisma implica uma reformulação de conceitos muitas vezes baseados no senso comum, cristalizados por estagiários, professores orientadores e supervisores que concebem o estágio como uma perda de tempo, dispensando-lhe pouca importância e mostrando-se pouco dispostos às adequações exigidas para tal reformulação.

Diante deste novo olhar sobre o ECS no campo da formação docente, o curso de licenciatura em Educação Física da IES investigada, iniciou um processo de reformulação do ECS, em que a sua realização, condução e acompanhamento das atividades desenvolvidas no campo de atuação profissional, foram sistematizadas buscando oportunizar ao licenciando agregar valor e sentido ao ECS na sua formação profissional. No entanto, o projeto de estágio que vem sendo implementado tem sido objeto de insatisfação para uma parcela de licenciandos, o que representa um problema que não pode ser ignorado em se tratando da formação de futuros professores que a sociedade espera poderem contribuir para qualificar a formação proporcionada para a educação básica no País.

O problema de pesquisa investigado motiva buscar entender o fundamento das atitudes de resistência de alguns sujeitos, recorrentes na realidade do estágio, e que conduzem a comportamentos de burla do estágio, elaboração de planos de intervenção fictícios, atitude menos reflexiva durante as orientações de estágio, entre outras. Estas situações se configuram um problema, pois, além de comprometer a formação dos licenciandos, acarretam prejuízos aos outros discentes que demonstram valorizar o ECS, pois acabam sendo influenciados pelas atitudes de resistência e discursos contraditórios ao estágio, comprometendo a dinâmica reflexiva sobre as atividades de campo e de orientação

acadêmica.

O problema deste estudo se concentra na necessidade de identificação das representações sociais construídas pelos licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física de uma IES a respeito do ECS, buscando desvelar as possíveis relações existentes entre estas representações sociais e as atitudes de resistência frente ao estágio, no sentido de entender o caráter e a natureza do envolvimento nesta atividade curricular.

Nos diálogos estabelecidos com licenciandos matriculados no ECS foram identificadas condições pessoais, econômicas e institucionais que devem ser consideradas diante desta resistência, indiferença e/ou insatisfação manifestada diante do estágio. Entre elas está o fato destes licenciandos precisarem simultaneamente trabalhar e estudar, configurando-se um problema, por restringir o tempo necessário para se dedicarem à sua formação profissional.

Outra questão se concentra na realidade de licenciandos que, embora estejam no curso de licenciatura, não almejam o exercício da docência escolar como profissão. Ingressam em um curso de licenciatura em Educação Física acreditando que, após sua conclusão, estarão habilitados para o trabalho no campo não escolar, como em academias, clubes, etc., ou seja, na área informal que, a luz da legislação (BRASIL, 2004c), compete aos cursos de bacharelado.

Este equívoco sobre a área de atuação se dá, em parte, devido à falta de conhecimento a respeito das mudanças ocorridas no curso de graduação em Educação Física. A Resolução CFE N°03/1987, acenava para a existência de dois campos de formação dentro de um mesmo curso de Educação Física (BRASIL, 1987). A partir da Resolução CNE/CES N°7/2004, foram estabelecidas novas diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, perspectivando a formação do profissional de Educação Física em dois cursos, Bacharelado e Licenciatura, com finalidades bastante distintas (BRASIL, 2004c). Tendo em vista a Resolução CNE/CP n° 02/2004, os cursos de Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Física ainda puderam ser ofertados conjuntamente até 15 de outubro de 2005, devendo ser cursados em diferentes cursos de graduação a partir desta data (BRASIL, 2004a). Porém entre os licenciandos do curso de Educação Física da referida IES, existe uma expectativa sobre a viabilidade de ser ofertada uma formação concomitante da licenciatura e o bacharelado, apoiado na concepção de formação ampliada o que, de certa forma, acaba gerando a expectativa de dupla titulação aos alunos.

Outros discentes, apesar de não se identificarem com a docência, veem na profissão docente maiores possibilidades de entrada no mercado de trabalho e uma alternativa de ingresso no serviço público, na busca pela estabilidade financeira. Há também o caso de alunos que ingressam em um curso de licenciatura, não por almejam a docência, mas por ter sido a opção mais viável conseguida no Sistema de Seleção Unificada (SISU) para a aquisição de um diploma de ensino superior.

A IES, por sua vez, tem sua parcela de responsabilidade neste processo. É seu papel ter um projeto pedagógico fundamentado e operacional que contemple também o estágio com vistas a garantir sua realização, o que implica aos professores dos cursos de licenciatura o comprometimento com este componente curricular. Os professores do ensino superior (professores orientadores), acabam assumindo a atividade de estágio de modo burocrático, como um fardo, sem métodos que propiciem a atitude reflexiva sobre as atividades de campo (PIMENTA; LIMA, 2009; MOLETTA et al., 2013). Apesar de assinarem termos de compromisso com a orientação acadêmica do estágio, na verdade não acompanham ou orientam as atividades de seus orientandos/estagiários, deixando-os à deriva e sem a devida tutoria. Este quadro denota alteração, na medida em que diversas instituições de formação de professores passaram a contratar docentes para a atuação especializada no estágio curricular obrigatório.

Outra responsabilidade da IES sobre o estágio tem relação com a aproximação entre universidade e escola, haja vista a ausência de uma parceria mais efetiva entre essas instituições. Isso pode se configurar um problema para os licenciandos, pois o processo de formação docente se concretiza de maneira híbrida transitando por estes espaços. A universidade, ao conceber o currículo de formação de professores, nem sempre considera e valoriza à altura os saberes experienciais característico do cotidiano escolar, bem como dos professores da educação básica na condição de coformadores. Esta concepção reflete na percepção de desvalorização da escola como espaço de formação de professores, comprometendo ainda mais a tensa relação existente com a universidade (IZA, SOUZA NETO, 2015; RODRIGUES, 2013).

Existem casos de licenciandos que ao adentrarem nas escolas para realização do ECS se deparam com professores supervisores que não contribuem para sua formação, seja por não se perceberem na função de formadores ou por adotarem práticas pedagógicas percebidas pouco inspiradoras para o estagiário: o dito professor “rola bola”, expressão utilizada para identificar os professores de Educação Física que fazem das aulas momentos

de recreação, sem um objetivo pedagógico explícito, em que os alunos escolhem, sem qualquer direcionamento do professor, as atividades que realizarão. Contextos dessa natureza desmotivam o licenciando, pois percebe a carência de procedimentos e estratégias didático-pedagógicos no ensino, conforme apregoado na formação universitária.

O estágio como componente pedagógico, segue diretrizes e normas legais, instituídas por meio da Lei nº 11.788/2008, que regulam a relação de natureza pedagógica no espaço da formação docente, distinguindo-a de vínculos trabalhistas formais. Questões como seguro contra acidentes, carga horária máxima diária e semanal para preservação do horário de estudo do discente, restrições ao vínculo empregatício, entre outros, precisam ser reguladas para que o estagiário esteja respaldado, visto que o estágio é realizado fora do âmbito da universidade (BRASIL, 2008). E, como atividade pedagógica, o ECS requer a produção de documentos (fichas de acompanhamento do estágio, planos de intervenção, relatório final) que são requisitos para o registro das atividades e da densidade das reflexões originadas nas vivências no ambiente real da profissão. Essa demanda do ECS gera uma gama de contratos que devem ser preenchidos, assinados por diversas partes e entregues em prazos estipulados. Esses trâmites legais e pedagógicos exigem do licenciando disponibilidade de tempo e compreensão do caminho necessário para a formalização e conclusão do ECS.

A premissa desta pesquisa é de que estes fatores têm relação com as representações sociais acerca do ECS, motivando atitudes de pouca valorização por uma parcela representativa dos licenciandos.

As representações sociais se configuram um campo profícuo nesta pesquisa, por exercerem uma importante função nas práticas e nas relações estabelecidas no meio social. Além de permitirem a compreensão da mediação que ocorre entre os licenciandos, os agentes envolvidos e o ECS, as representações possibilitam o acesso às formas como os licenciandos concebem o ECS e seus processos. As representações sociais exercem uma influência no comprometimento dos discentes com esta etapa da sua formação, produzindo ou até mesmo determinando suas atitudes perante o ECS.

Diante destes fatos, a questão central deste estudo é: Quais são as representações que os licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física possuem sobre o ECS e como influenciam as suas atitudes durante o seu desenvolvimento?

### **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

Identificar as representações sociais dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física sobre o ECS, visando compreender as suas atitudes frente ao desenvolvimento deste componente curricular.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar as representações sociais que os licenciandos do curso Licenciatura em Educação Física possuem acerca do ECS;
- Distinguir os elementos que integram o possível núcleo central e o sistema periférico presentes nas representações sociais dos licenciandos de Educação Física a respeito do ECS;
- Caracterizar as atitudes dos licenciandos frente as ações do ECS;
- Identificar o significado atribuído pelos licenciandos ao ECS e as causas que justificam suas representações perante este componente curricular;

### **1.4 Justificativa**

A formação docente vem sendo o centro de diversas mudanças de paradigmas, implicadas pela implementação de novas diretrizes para os cursos de licenciatura. Em virtude destas novas diretrizes, o ECS vem sendo reformulado na sua concepção, duração e alargamento de seu objetivo na formação profissional.

Na intenção de que estas novas configurações propostas para o ECS na IES pesquisada não sejam condenadas ao fracasso, se faz necessário compreender os sistemas de significação em jogo, que nesta pesquisa, se realiza por meio do desvelamento das representações sociais dos licenciandos acerca do ECS.

O desvelamento das representações e suas significações visa levantar dados consistentes para a elaboração de um programa de estágio que contribua de forma profícua para a formação profissional dos licenciandos em Educação Física, proporcionando experiências significativas e espaços de reflexão que os conscientizem sobre a importância do estágio para sua formação profissional.

Investigar a situação-problema sob o enfoque da Teoria das Representações Sociais, se baseia na hipótese de que o que define o comportamento de um sujeito ou de um grupo, nem sempre são os aspectos objetivos das situações, mas a representação destas situações, visto que “as representações sociais funcionam como um sistema de

interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas sociais” (ABRIC, 1998 apud RIBEIRO; ALMEIDA, 2003).

Conhecer e compreender as representações dos licenciandos em relação ao ECS se configura uma significativa contribuição para a sistematização e implementação de projetos de estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois a partir da identificação destas representações na formação inicial será possível adotar estratégias que contribuam para a reflexão e reformulação de atitudes que ressaltem os aspectos significativos do ECS para a formação profissional.

Dessa forma, o ECS passará a assumir, de fato, seu papel no processo de formação docente, em que os licenciandos terão a oportunidade de desenvolver uma atitude reflexiva sobre suas ações pedagógicas, bem como a busca por soluções diante de problemas tão presentes no chão da escola, aprimorando cada vez mais seu processo de formação. Não é utópico afirmar que a melhoria na qualidade do ensino perpassa a qualidade da formação do professor.

### **1.5 Questões a investigar:**

Com o intuito de um direcionamento na busca por respostas para o problema a ser investigado nesta pesquisa, as questões que a norteiam são:

- 1- Como se configuram as representações sociais dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física acerca do ECS?
- 2- Quais são os elementos que integram o possível núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física a respeito do ECS?
- 3- Quais são as atitudes dos licenciandos perante as etapas e ações implementadas no ECS, na instituição investigada?
- 4- Quais são as causas que explicam as atitudes dos licenciandos durante o desenvolvimento do ECS?

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DE LITERATURA

O termo “estágio” remete à aprendizagem posta em prática num local adequado e sob supervisão de um profissional da área. Por seu caráter prático, o estágio se faz presente em diversos espaços de formação e treinamento profissional (indústrias, empresas, hospitais, escolas etc.) e tem como principal característica a aproximação do estudante com seu futuro campo de atuação.

O estágio, de maneira geral, é normatizado por diversos dispositivos legais que norteiam sua organização, função e realização. Por ser uma atividade que preza por uma experiência prática do processo de ensino/aprendizagem, se faz presente também na formação docente, porém, com algumas especificidades inerentes à área educacional que não podem ser tratadas de forma generalizada, necessitando assim de um arcabouço legal que contemple suas demandas específicas. Desse modo, na sequência, será abordado o histórico do estágio na formação profissional de estudantes e, em seguida, de forma mais específica, a sua instituição nos cursos de formação de professores.

#### **2.1 Aspectos legais do ECS na formação profissional**

O estágio foi historicamente constituído nos cursos de formação profissional como uma atividade de final de curso, porém sofreu diversas modificações legais que o levaram ao formato hoje concebido nestes espaços de formação. Na busca pela compreensão deste processo de mudança e a forma como o estágio foi instituído legalmente no contexto da formação profissional, faz-se nesta subseção um recorte temporal acerca do tema, estabelecendo como ponto de partida a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, por se tratar da primeira lei específica e exclusiva sobre o estágio.

Por instituir legalmente a prática do estágio no contexto do “ensino superior, ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo” (BRASIL, 1977), a Lei 6.494/77 ficou conhecida como a “Lei do estágio”. Foi composta por oito artigos que trataram o estágio de forma generalizada, como uma complementação do ensino, devendo ser integrado ao currículo de formação do estudante. Trouxe em seu artigo 1º, parágrafo 2º, a seguinte redação:

§ 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, 1977, [s.p.]).



Esta lei representou, timidamente, a preocupação em salvaguardar alguns direitos dos estudantes, relacionados a preservação de sua integridade física e do seu tempo de estudo, não permitindo que o tempo destinado à realização do estágio compromettesse o cumprimento do tempo regular de formação. Trata de questões que, se não forem resguardadas, podem enviesar a finalidade do estágio, dando assim garantias legais de que este se configurasse como um espaço de aprendizagem para o trabalho e não um espaço destinado a benefícios empregatícios e remuneratórios.

Neste contexto, a Lei 6494/77, em seu artigo 3º, embora ainda de maneira tímida e pouco específica, atribuiu responsabilidade às instituições de ensino, indicando em sua redação que “A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino” (BRASIL, 1977, [s.p.]), obrigando-as a intervirem neste processo de formação, na tentativa de garantir o caráter de espaço de aprendizagem.

Em 18 de agosto 1982 foi publicado o Decreto nº 87.497, regulamentando a Lei 6.494/77. Neste decreto, o estágio recebeu uma roupagem mais acadêmica, formativa e pedagógica, explicitando, de forma mais específica e abrangente, a participação das instituições de ensino nesta atividade. Imputou, nos artigos 2º e 3º, maior responsabilidade sobre o estágio às instituições formadoras.

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art. 3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo. (BRASIL, 1982, [s.p.])

Este decreto normatizou, em seu artigo 4º, algumas condutas importantes no que se refere as instituições de ensino, conferindo-lhes uma função reguladora com vistas a garantir o papel didático-pedagógico do estágio.

Art. 4º As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;

c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da [Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977](#)<sup>1</sup>;

d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular. (BRASIL, 1982, [s.p.]

No ano de 2008, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 11.788, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, revogando a Lei nº 6.494/77 e abarcando o estágio de forma mais ampla, desde a sua definição, classificação e relações estabelecidas no seu contexto, no que diz respeito às obrigações das partes envolvidas: instituições de ensino, concedentes e estagiários.

Esta lei define novas regras para os estágios na formação profissional e introduz uma nova concepção de estágio. O que antes era concebido como complementação do ensino e da aprendizagem, passa a ser definido como ato educativo que objetiva uma preparação do educando para o trabalho produtivo, primando pelo aprendizado de competências específicas da futura atividade profissional e à contextualização curricular na busca pelo desenvolvimento pleno do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Pretende assegurar que, através do estágio, a prática seja parte integrante da formação do aluno. Inscreve-o no itinerário formativo do estudante, apontando para a necessidade de o estágio fazer parte do projeto pedagógico do curso nas instituições educacionais, sendo estas as responsáveis em acompanhá-lo e integrá-lo ao contexto didático-pedagógico formativo de maneira formal.

Ao estabelecer o estágio como um componente do projeto pedagógico do curso, a Lei nº 11.788/2008 determina que este pode ocorrer no formato obrigatório ou não obrigatório, de acordo com as circunstâncias das diretrizes curriculares específicas para a etapa de formação e projeto pedagógico do curso.

O estágio obrigatório deve estar integrado ao projeto do curso, sendo sua carga horária um requisito para a obtenção do diploma. Tido como ato educativo, deve ser acompanhado efetivamente tanto pelo professor orientador da instituição de ensino, quanto pelo supervisor da parte concedente onde o estágio é realizado, devendo ser comprovado por meio de relatórios finais de estágio, elaborados pelos estagiários, bem como pela menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

---

<sup>1</sup> O artigo estabeleceu que o estágio só poderia ser realizado em locais que tivessem condições de oferecer experiências práticas aos estudantes em conformidade com seu campo de formação, no sentido de complementar o processo ensino-aprendizagem, sendo planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

É vedado ao estagiário o recebimento de qualquer ajuda financeira para a realização do estágio, sendo esta, uma prerrogativa permitida somente nos estágios não-obrigatórios. A limitação de remuneração visa evitar que o estágio obrigatório se torne meio para a obtenção de mão-de-obra barata, porém, esta condição pode ter um efeito contrário, pois o estudante que precisa trabalhar para prover seu próprio sustento, sofrerá com a limitação de tempo para realizar o estágio, muitas vezes motivando a burla e comprometendo sua formação.

No que compete às instituições de ensino, a Lei nº 11.788/2008, em seu artigo 7º, confere um aumento significativo de suas responsabilidades sobre o estágio, imputando-lhes obrigações e competências que perpassam todo o itinerário do estágio: documentos, fiscalização, acompanhamento e avaliação das atividades, assim discriminados:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – Celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for, absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – Avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – Indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – Exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – Zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – Elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – Comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. (BRASIL, 2008, [s.p.]

É visível o avanço da legislação que regulamenta o estágio, no que tange à responsabilização das instituições de ensino, conferindo-lhes um importante papel na regulação do estágio enquanto ação pedagógica, definindo limites e responsabilidades a cada parte integrante desta atividade de formação. Apesar dessa questão educativa estar claramente definida neste campo de formação, o estágio ainda é permeado por dicotomias conceituais historicamente estabelecidas, levando-o, muitas vezes, a representar um trabalho precário na formação profissional (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

### **2.1.1 Aspectos legais do ECS particulares à formação docente**

Tendo em vista que a primeira ordenação legal dos princípios curriculares que abarcou todos os níveis e modalidades educacionais no Brasil foi a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro no ano de 1961, e devido a sua amplitude e relevância histórica no cenário educacional, este será o ponto de partida desta abordagem sobre as questões legais do ECS na formação docente.

A Lei nº 4.024/61 lançou um novo olhar sobre a formação do magistério para o Ensino Primário e Médio, atribuindo ao Ensino Normal a finalidade de formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinado ao ensino primário; às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a formação de professores para o ensino médio; e aos cursos especiais de educação técnica, formar para a lecionação de disciplinas específicas ao ensino médio técnico. Registrou e instituiu, no contexto educacional, regras destinadas à formação de professores, sendo, por isso, considerada uma conquista e um marco no processo de formação docente.

No tocante à formação do professor do ensino primário, abrangeu questões curriculares, assim enunciadas no artigo 53:

Art.53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica. (BRASIL, 1961, [s.p.]

Apesar da LDB ser considerada um avanço para a formação de professores na época, ela circunscrevia a prática à “observação” e “imitação” de bons modelos a serem realizadas por alunos da Escola Normal (PIMENTA, 2012).

No contexto histórico da formação de professores, a Prática de Ensino não era considerada uma parte do currículo, mas um tema de um programa. E, apesar de já existir os colégios de aplicação vinculados às faculdades onde os professores eram formados, a prática de ensino não era obrigatória (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Somente após o Parecer nº 292 do CFE, de 14 de novembro de 1962, a Prática de Ensino foi definida sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido em todos os cursos de formação docente (ANDRADE; RESENDE, 2010). Neste documento, o estágio devia ser realizado em escolas da rede de ensino durante o último semestre letivo da formação, sob a assistência de educadores com a incumbência de orientar, apontando erros e acertos cometidos pelos estagiários. O estágio era concebido como uma oportunidade dada aos futuros professores de aplicarem os conhecimentos teóricos na realidade de uma escola, conferindo à prática um caráter de treinamento (op. cit., 2010).

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em

situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerada a priori como necessária ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (CAIMI, 2002 apud ANDRADE; RESENDE, 2010, p.236).

Ainda segundo Andrade; Resende (2010), a partir do Parecer nº 627/69, a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, passou a ocupar o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso de formação de professores, estabelecendo parâmetro de duração para o cumprimento deste componente curricular.

Direcionando o olhar especificamente para o campo da Educação Física, verificou-se a ocorrência de diversas mudanças, que geraram necessidades de adequações e reformulações tanto na esfera curricular do curso, quanto na formação dos profissionais da área. Os cursos existentes paralelos aos de formação de professores de Educação Física e técnicos desportivos não atendiam as demandas do mercado de trabalho tanto em relação a quantidade, quanto a qualidade da formação dos profissionais (SOUZA NETO et al., 2004).

No ano de 1969 o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer nº 894 e a Resolução nº 69/CFE, efetivando a formação de professores de Educação Física em cursos de graduação, conferindo aos que ali se formassem o título de licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. A norma previa a duração mínima de três anos e máxima de cinco anos, com uma carga horária de 1.800 horas/aula. Neste contexto, os conhecimentos esportivos e didáticos eram voltados para a formação docente (SOUZA NETO et al., 2004).

A partir da Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987, observou-se nova configuração dos cursos de formação em Educação Física, a qual fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Educação Física, estabelecendo a organização curricular em duas áreas que deveriam ser desenvolvidas de forma articulada, sendo uma de formação geral e outra de aprofundamento dos conhecimentos. A área de formação geral foi dividida em dois eixos: a humanística que compreendia conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade; e a técnica que compreendia conhecimentos técnicos; recomendando às IES que contemplassem essas áreas ao elencar as disciplinas que fariam parte do currículo.

Esta resolução abriu caminho para uma formação dicotômica no campo da Educação Física, com a possibilidade de criação dos cursos de licenciatura e de bacharelado. A carga horária mínima do curso aumentou de 1.800 horas para 2.880 horas,

podendo ser realizado em até quatro anos. Conferiu às IES certa autonomia e flexibilidade, dando-lhe liberdade ao elencar as disciplinas que fariam parte da formação geral do currículo pleno. As disciplinas deveriam ser desenvolvidas de forma teórico-prática para que proporcionassem aos estudantes a vivências de experiências no seu futuro lócus de atuação.

Neste âmbito, o estágio supervisionado foi contemplado nos cursos de licenciatura e bacharelado, com a duração mínima de um semestre letivo e complementado com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso, ou seja, uma monografia.

Em 20 de dezembro do ano de 1996, foi aprovada a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 9.394/1996 representa um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais e traz inovações para a formação de professores. O capítulo IV da LDB trata especificamente da educação superior e traz como uma de suas finalidades a atuação “[...] em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.” (BRASIL, 1996, p.33)

No título VI, parágrafo único, a LDB trata dos profissionais da educação e aborda os fundamentos basilares na sua formação, entre eles, o estágio supervisionado.

Parágrafo Único A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados** e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p.62, grifo nosso)

Ao tratar o estágio como via para a associação entre teoria e prática, a LDB ressalta sua importância na formação inicial, pois, como fundamento basilar, o estágio passa a ser concebido como meio de produção de saberes e não um laboratório de aplicação de teorias na prática. A LDB avança neste campo do estágio ao estabelecer o mínimo de 300 horas para a prática de ensino destinada à formação de professores que atuarão da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Buscando superar modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 apresentou uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena,

propondo um projeto de resolução que instituísse as diretrizes para a formação docente (BRASIL, 2001).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura com graduação plena. No artigo 11, são elencados eixos articuladores das diferentes dimensões que devem ser contempladas na definição de critérios para a organização da matriz curricular, bem como a reserva dos tempos e espaços curriculares. São estes:

- I - Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.** (BRASIL, 2002a, [s.p.], grifo nosso)

Ao instituir o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas na formação docente, a lei procurou garantir que tais dimensões perpassem igualmente toda a matriz curricular, não restringindo a prática ao momento do estágio supervisionado, portanto, descaracterizando-o como “o momento da prática”. (PIMENTA, 2012)

O artigo 13, parágrafo 3º, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 trouxe a definição de tempo e espaço de realização do estágio:

§3º- O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado na escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser envolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola de campo do estágio. (BRASIL 2002a, [s.p.]

O parágrafo supramencionado definiu a escola de educação básica como um importante locus para a realização do estágio supervisionado, pois a formação docente deve se dar no ambiente mais próximo do campo de futura atuação do professor, no caso a escola, e destaca também a importância da parceria entre universidade e a escola da educação básica como fator preponderante para o papel do estágio na formação do futuro professor.

Como complementação, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, com a seguinte redação:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas)

horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

**II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;**

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b, p.9, grifo nosso)

No caso de graduandos que já exerçam atividade docente na educação básica, a referida resolução regulamenta, em parágrafo único, uma redução de até no máximo de 200 (duzentas) horas na carga horária do estágio curricular supervisionado. Esta concessão é baseada no entendimento de que esta prática docente já faz parte do itinerário laboral do graduando.

No campo específico da Educação Física, por meio da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior, de graduação plena. Esta resolução delimitou o que se entende por Educação Física como área acadêmico-profissional e apresenta escopo integrado às propostas das Resoluções 01/2002 e 02/2002. O Parecer CNE/CES nº 58/2004, que antecede a Resolução CNE/CES nº 07/2004, traz algumas proposições específicas para o estágio nos cursos de Educação Física:

[...] O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a). O objetivo é oferecer ao futuro graduado em Educação Física um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em instituições e locais formais e informais que oportunizem a prática de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outras. É também um momento para se verificar e provar a aquisição das competências e habilidades exigidas na prática acadêmico-profissional e exigíveis dos(as) formandos(as) [...]. (BRASIL, 2004b, p.13)

As diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 definem os princípios, as condições e procedimentos essenciais para a formação de professores de Educação Física, sendo aplicáveis em âmbito nacional, no que concerne a organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das instituições do sistema de ensino superior.



O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 07/2004 aponta em quais princípios as instituições de ensino superior devem se nortear ao elaborar o projeto político pedagógico do curso de graduação de Educação Física. São eles:

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; **i) indissociabilidade teoria-prática**; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004c, p.2, grifo nosso)

Devido à especificidade da área de atuação, o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, representa uma importante condição para a formação do professor de Educação Física, devendo ser assegurado através de três caminhos, sendo um deles o ECS, como especificados no artigo 10:

Art. 10 A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, **estágio profissional curricular supervisionado** e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º **O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.**

I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, **40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.**

§ 3º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. (BRASIL, 2004c, p.4, grifo nosso)

A Resolução CNE/CES nº 07/2004 ressalta que, caso a IES opte por estruturar o currículo com núcleos temáticos de aprofundamento, deve assegurar que 40% da carga horária do estágio seja realizada no campo de ação acadêmico-profissional correspondente ao campo de atuação do futuro professor, assegurando ao graduando o mínimo de inserção em seus futuros *loci* laborais.

No ano de 2015 entra em cena a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual redefine as DCNs para a formação inicial em nível superior, incluindo os cursos de licenciatura, de

formação pedagógica para graduandos, de segunda licenciatura e para a formação continuada.

No que se refere aos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, reforça a questão da concomitância na relação entre teoria e prática como um princípio da formação docente que deve permear toda a formação inicial, reconhecendo a escola como importante locus desta formação. Ressalta ainda a importância das IES garantirem uma formação docente de qualidade, através de projetos alicerçados em teorias e disciplinas que atendam às especificidades da docência:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; [...]. (BRASIL, 2015, p.4)

Ao tratar da estrutura e currículo dos cursos de licenciatura, esta resolução, em seu artigo 13, parágrafo 1º, amplia a carga horária de efetivo trabalho acadêmico dos licenciandos, estipulando o tempo mínimo de 3.200 horas para a conclusão da licenciatura. Embora a carga horária de 400 horas destinada ao ECS permaneça sem alteração, não referenda o indicativo de que o ECS seja realizado apenas a partir do início da segunda metade do curso, podendo o ECS ser realizado em qualquer período do curso de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso da IES:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, **3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; **II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;** III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.13, grifo nosso)

Os artigos 14 e 15 da referida resolução tratam dos discentes que possuem graduação fora da licenciatura ou que estejam cursando a segunda licenciatura. Para estes licenciandos a carga horária do ECS é reduzida para 300 horas, devendo ser, para os graduados não licenciados, observada a equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Nesta resolução, o ECS é referenciado como uma atividade de caráter obrigatório nos cursos de licenciatura, devendo ocorrer de forma articulada tanto com a prática, quanto com as diversas atividades acadêmicas que permeiam os cursos de formação inicial.

Através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a União instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, considerando como profissionais os professores, pedagogos e funcionários da educação, das redes públicas ou privadas da educação básica ou a elas destinadas. O capítulo I do decreto trata dos princípios e objetivos da política educacional, entre eles, ressaltando a articulação entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e específicos segundo a natureza da função. Na seção II do capítulo I, do referido Decreto, trata dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e procura assegurar, dentro da carga horária do curso, uma formação pedagógica específica que garanta o campo de prática, fazendo menção à Residência Pedagógica (BRASIL, 2016).

A Residência Pedagógica, instituída por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores como um programa de iniciação/aprimoramento à docência, que visa estimular a integração entre teoria e prática.

O artigo 2º desta portaria traz os seguintes objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018c, p.1)

O Edital CAPES nº 06/2018 concretizou a chamada pública de IES para apresentação de propostas que visassem a participação no Programa de Residência Pedagógica, que é tratado como um estímulo à articulação entre teoria e prática no cerne dos cursos de licenciatura, guiado por uma parceria entre IES e redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018a).

A Residência Pedagógica prevê uma carga horária de 440 horas de atividades, em que o estagiário deverá cumprir etapas distintas. O tempo destinado à Residência Pedagógica deverá estar distribuído da seguinte forma: 60 horas para a ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo que 100 horas serão destinadas à regência, incluindo o planejamento e execução de no mínimo uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades vivenciadas na residência pedagógica. (BRASIL, 2018a)

O Programa de Residência Pedagógica propõe um acompanhamento do estagiário pelo professor da educação básica denominado preceptor; por um docente da IES denominado docente orientador e deve ser coordenado por um docente da IES denominado coordenador institucional, num sistema de colaboração entre universidade e escola básica no processo de formação docente. O programa prevê ainda a concessão de bolsas para todos os envolvidos, que deverão cumprir vários requisitos para pleitear a participação no programa para o recebimento do auxílio financeiro.

Apesar do programa ter sido organizado de forma a propiciar ao residente importantes vivências em diferentes etapas do fazer docente, visando contribuir positivamente na formação desses futuros professores, apresenta alguns fatores limitantes como, por exemplo, não contemplar todos os alunos que estejam realizando o estágio, devido ao fato do número de bolsas ser menor do que a demanda.

Embora a residência pedagógica induza à integração/reformulação do ECS nos cursos de licenciatura pelo país, não cabe nesse momento, o aprofundamento da discussão a respeito da mudança na iniciação à docência, pois a residência pedagógica ainda não atende uma proporção significativa de graduandos do curso de licenciatura em Educação Física nas IES.

Outro programa articulado à formação docente de cursos presenciais de licenciaturas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa surgiu como parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo seu primeiro edital, MEC/CAPES/FNDE nº

01/2007, sob formato de Chamada Pública, destinada às instituições federais de ensino superior, sendo implementado nos cursos de licenciatura no ano de 2008 (BRASIL, 2007).

Em editais posteriores, o PIBID teve seu acesso ampliado às instituições públicas estaduais; municipais e comunitárias; confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos; instituições de ensino públicas e privadas, neste caso restrita a alunos bolsistas do ProUni; e instituições que trabalhem com educação escolar indígena, do campo e quilombola.

O Edital CAPES nº 07/2018 é o mais recente a realizar a chamada para participação no programa e enumera os seguintes objetivos:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018b, [s.p.]

Diferente da Residência Pedagógica, este programa não faz referência a integração com o ECS, porém certamente influencia significativamente a formação dos licenciandos, bem como fomenta diferentes atitudes frente ao estágio, pois além de articular universidade, escolas e sistemas de ensino estaduais e municipais, este programa procura antecipar o compromisso dos futuros professores com o contexto da educação básica.

O PIBID prevê o recebimento de um auxílio financeiro na forma de bolsa tanto para os discentes, quanto para os supervisores e coordenadores de áreas de conhecimento, representando um incentivo tanto para os alunos inseridos no PIBID quanto para os professores orientadores e preceptores participantes do programa.

Após passar por uma reformulação e, possivelmente, devido a simultaneidade de oferta com o programa de Residência Pedagógica, o PIBID passou a ser realizado pelos graduandos na primeira metade do curso, a fim de estimular a observação e reflexão sobre a prática docente no contexto público de ensino, antecipando o contato dos licenciandos com a escola, seus atores e com situações que provavelmente serão vivenciadas no ECS.

Voltando ao campo da Educação Física, entra em cena uma nova resolução, a Resolução CNE/CES nº 6/2018, que institui as DCNs dos cursos de graduação em

Educação Física. Esta nova resolução determina mudanças relevantes no que diz respeito à oferta dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, e apregoa que o curso deverá constar de duas etapas: uma comum e outra específica. Visando uma aproximação ao ambiente profissional e conhecimento da área específica que pretende seguir, Licenciatura ou Bacharelado, o discente deverá realizar, na etapa comum de formação, compreendendo o primeiro ao quarto semestre, atividades acadêmicas integradoras a fim de obter o conhecimento dos diversos campos de atuação do profissional de Educação Física, bem como o contato com atividades didático-pedagógicas.

Apesar da referida resolução se encontrar em período inicial de implementação nas IES, alguns pontos referentes ao ECS serão abordados a fim de conhecimento sobre as mudanças que permearão este componente curricular na formação do professor de Educação Física.

Prevê-se que o ECS seja ofertado na etapa específica do curso, independente da modalidade de formação escolhida pelo discente. No tocante aos cursos de licenciatura o artigo 11 traz o ECS com a seguinte redação:

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional. (BRASIL, 2018d, p.4)

De acordo com esta resolução o ECS é reafirmado no itinerário prático do curso e deve ser ofertado combinado tanto com as políticas quanto com as atividades de extensão da IES. Prevê um aumento na carga horária que deverá ser cumprida em espaços onde há efetiva prática da docência e anuncia que o aproveitamento e desempenho dos graduandos em estágio deverão ser avaliados sempre em observância do projeto político pedagógico curricular e do projeto institucional. Importante ressaltar que tanto a legislação vigente quanto a legislação que vigorará na formação do professor, as IES têm certa autonomia para organizar e formalizar projetos referentes ao ECS, porém sempre embasado nas

diretrizes e demais resoluções que normatizam a formação de professores da educação básica em nível superior de ensino.

Frente ao cenário de implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente, as IES, por meio discussões, fóruns e debates acerca do tema e em comissões institucionalizadas, atentaram para a necessidade de adequações na regulamentação do estágio nos cursos de graduação.

Na IES pesquisada, as normas gerais regulamentares do ECS obrigatório nos seus cursos de graduação, foram adequadas e atualizadas por meio da Deliberação nº 148/CEPE, de 23 de novembro de 2016, sob a tutela do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Este documento define, em seu artigo 1º, o estágio como:

[...] uma atividade curricular de base eminentemente pedagógica, que se constitui em experiência Acadêmico profissional orientada para a competência técnico-científica em ambiente genuíno de trabalho, possibilitando o questionamento, a reavaliação curricular, bem como a relação dinâmica entre teorias e práticas desenvolvidas ao longo das atividades curriculares. (UFRRJ, 2016, [s.p.]

Ao conceber o estágio como uma atividade curricular de natureza explicitamente pedagógica, estabelece no artigo 3º, os seguintes objetivos:

Art. 3º. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tem como objetivos:  
I - Oferecer oportunidade de aprendizagem em ambiente profissional aos alunos do curso de graduação, constituindo-se em instrumento de integração, capacitação para o trabalho, aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, e de relacionamento humano;  
II - Proporcionar aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando a contextualização curricular, a articulação teoria-prática, o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho em geral. (UFRRJ, 2016, [s.p.]

Recomenda que o ECS, faça parte do projeto político pedagógico do curso, observando as normas legais ao organizar sua estrutura e carga horária, bem como as DCNs para a formação de professores (UFRRJ, 2016).

No processo de formação de professores, o ECS aparece, não como o único, mas como um dos momentos de prática no processo formativo. A relação entre prática, prática de ensino e ECS passou por alterações devido aos diferentes paradigmas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos da formação profissional do professor. O estágio, com o passar dos anos, vem evoluindo na perspectiva pedagógica, revelando uma concepção de estágio mais prolongado e específico aos campos de atuação profissional.

Pimenta; Lima (2009) alertam que, apesar dos avanços conceituais, práticos e legais relativos ao ECS, as leis, pareceres, resoluções e diretrizes norteadoras não são suficientes para extinguir a dicotomia entre teoria e prática ainda presente na formação inicial, pois a proposta curricular para a formação docente, é fragmentada e parece reforçar a distância

entre teoria e prática. Complementam tal narrativa afirmando que: “O estágio conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (op. cit., 2009, p. 87).

## **2.2 O ECS na formação docente**

Nos dispositivos legais à docência vem sendo retratada como uma ação educativa, um processo intencional e metódico envolvendo diferentes conhecimentos (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2009). A docência é permeada por dimensões técnicas, estéticas, éticas e políticas que embasam uma sólida formação. É justamente na formação inicial que se principia a preparação docente, se configurando como uma das diversas etapas do desenvolvimento profissional dos professores que atuarão na educação básica (ANACLETO et al., 2017).

Marcelo (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional docente segue um *continuum*, iniciado ainda na formação inicial e perdurando por toda a vida profissional do professor. Porém, para que este desenvolvimento tenha início na formação inicial, faz-se necessário estar contextualizado com o futuro lócus de atuação do licenciando, agregando conhecimentos e experiências significativas e importantes para a evolução de suas competências profissionais. Por se configurar um espaço que propicia experiências e práticas dentro do contexto real de trabalho do professor, o ECS representa uma via eficaz para o desenvolvimento profissional docente.

O ECS, pensado como um dos espaços para a iniciação e desenvolvimento profissional docente, permite ao licenciando um conhecimento antecipado do futuro ambiente de atuação profissional, se constituindo um importante momento na formação inicial de professores. “O estágio como componente curricular e eixo central dos cursos de formação docente, apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das práticas necessárias” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.29).

Paquay e Wagner (2001, p.139) afirmam que “Os estágios constituem o lugar privilegiado de formação prática. Eles permitem aos iniciantes adquirir as ‘habilidades’ do ofício na companhia de práticos experientes”. Porém, alertam que é também no estágio, e com certa frequência, que os futuros professores têm a chance de se moldar às práticas tradicionais, trazendo à tona suas experiências pregressas da época de aluno da educação



básica, reproduzindo-as como um saber prático, sem qualquer embasamento teórico. Concluem que experiência desta natureza é característica em alunos inseguros, incorrendo no perigo de se tornarem tão práticos a ponto de rejeitarem qualquer reflexão teórica, fato este bastante comum no campo da Educação Física pela múltipla interpretação sobre o desenvolvimento de seus conteúdos.

Daí a importância de uma boa estruturação do estágio na formação inicial, pois este deve propiciar ao futuro professor, experiências diversificadas que o habilite a transformar, construir e desenvolver, mesmo que de forma inicial, um arcabouço de saberes e refletir sobre as possíveis ações frente as situações tão peculiares do ambiente escolar em sua futura atuação docente.

Este contato preliminar com a docência viabilizado pelo estágio pode representar uma ruptura na reprodução impensada de práticas docentes realizadas pelos estagiários, práticas referenciadas por suas vivências com antigos professores. Compete ao campo do estágio na formação de professores, propiciar-lhes a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações pedagógicas como oportunidade na indução à imersão profissional (PIMENTA; LIMA, 2009).

O ECS é parte importante da formação inicial justamente pelo potencial de rompimento da dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente nos cursos de formação de professores.

O estágio curricular supervisionado é um elemento articulador entre os diferentes conhecimentos, e essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que possibilita a inserção do futuro professor no ambiente escolar, a fim de promover atividades pedagógicas visando estabelecer a relação teoria e prática. (IZA; SOUZA NETO, 2015, p.16)

### **2.2.1 A relação entre teoria e prática no ECS**

A teoria e prática no contexto do estágio historicamente foi tratada de forma dicotômica, em que a teoria antecedia a prática, sendo o estágio concebido como a parte prática dos cursos de formação. A partir de pesquisas no campo do estágio, essa concepção vem sendo superada e provocando recorrentes discussões relacionadas à temática da relação entre teoria e prática no âmbito da formação docente (IZA; SOUZA NETO, 2015; PIMENTA; LIMA, 2009; PIMENTA, 2012). Esta relação está vinculada a duas visões. A visão dicotômica que pode assumir um caráter associativo ou dissociativo, e a visão de unidade entre teoria e prática (CANDAUI; LELIS, 1996).

Na visão dicotômica associativa, a prática é aplicação da teoria, numa relação de complementariedade, em que a prática, para ser relevante, é entendida como campo de

aplicação da teoria, revelando uma concepção aplicacionista. Na visão dicotômica dissociativa, teoria e prática são opostas e não existe qualquer relação estabelecida entre elas, em que uma teoriza e a outra realiza, respectivamente.

Na visão de unidade, a teoria e a prática, apesar de distintas, se imbricam de forma a garantir uma relação indissociável entre elas.

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. (PIMENTA, 2012, p.113)

A separação entre teoria e prática na formação profissional docente tem como consequência o empobrecimento das práticas escolares (PIMENTA; LIMA, 2009). Fato que se configura um prejuízo para a formação profissional de futuros professores, pois reflete diretamente na qualidade das experiências de ensino vivenciadas pelos licenciandos no ECS.

As concepções a respeito da relação entre teoria e prática é que direcionam as ações dos futuros professores no campo do estágio. Este fato reforça a necessidade de permanente busca, compreensão e efetivação da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial, de maneira que estimule o licenciando a adquirir saberes essenciais à docência (PEREIRA; HENRIQUE, 2016).

### **2.2.2 Modelos de organização do ECS**

Diversos são os conceitos de prática que permeiam o campo da formação docente. Os modelos de organização do estágio são definidos em decorrência da forma como a prática de ensino é priorizada neste processo de formação (IZA; SOUZA NETO, 2015; PIMENTA; LIMA, 2009). Em cada modelo de ECS a prática é concebida de uma forma distinta, o que pode reforçar ou romper com a dicotomia existente entre prática e teoria ainda tão presente na formação do professor. Assim sendo, o ECS pode assumir três modelos distintos: imitação de modelos, instrumentação técnica ou campo de conhecimento.

No ECS empreendido como imitação de modelos, os estagiários simplesmente observam os professores supervisores em ação para depois imitá-los, como se o contexto de ensino e os alunos fossem sempre os mesmos. Nesta perspectiva, a profissão docente é aprendida através de observação, imitação, reprodução e, algumas vezes, reelaboração de modelos considerados bons (PIMENTA; LIMA, 2009). O estagiário reproduz ações sem

considerar o contexto histórico e social no qual está inserido e sem qualquer análise crítica desta realidade (IZA; SOUZA NETO, 2015). Este modelo também é conhecido como artesanal por seu pressuposto de aprendizagem por imitação e remete ao modelo tradicional de atuação docente, ainda presente no cenário educacional e na realidade do estágio supervisionado.

Na perspectiva da instrumentação técnica, o ECS é reduzido à aprendizagem de atividades práticas, se concentrando apenas no desenvolvimento de habilidades instrumentais e técnicas necessárias à prática docente (IZA; SOUZA NETO, 2015). Pimenta e Lima (2009) alertam que esta perspectiva, ao priorizar a prática pela prática sem qualquer reflexão sobre esta ação, pode levar à ideia equivocada da existência de uma prática sem teoria ou mesmo uma teoria sem vínculo com a prática, distanciando ainda mais a formação acadêmica dos licenciandos da realidade do seu campo de atuação.

O modelo de estágio supervisionado como campo de conhecimento compreende o estágio como um espaço de interação entre a formação inicial do professor e seu futuro campo de atuação, definindo-o como uma atividade teórica que proporciona o conhecimento e aproximação da realidade que supera a visão dicotômica entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2009). Nesta perspectiva o estágio pode ser concebido também como uma atividade de pesquisa, que terá como foco as orientações consistentes dos estagiários nas universidades, conduzindo-os a uma real reflexão sobre suas práticas, contribuindo para a constituição do ser docente (IZA; SOUZA NETO, 2015). Nesta visão de estágio tanto a universidade quanto a escola são reconhecidos como espaços construção de conhecimentos importantes para a formação docente.

### **2.2.3 Os percalços na realidade e desenvolvimento do ECS**

Embora a legislação que permeia a educação aponte para a necessidade de reformulação dos cursos de formação docente, incluindo o ECS como um componente curricular de suma importância na formação dos licenciandos, este ainda se mostra um elo frágil na formação (LÜDKE, 2009), pois muitas são as mazelas que o cerca e que parecem estar enraizadas em práticas embasadas em uma visão distorcida, tanto em seu aspecto legal, representado como um vínculo empregatício e não como espaço de aprendizagem para o trabalho; quanto em seu aspecto cultural, em que a escola tenha pequena participação no estágio, representado como o momento dos licenciandos somente observarem o professor em ação ou o momento de aplicação da teoria na prática.

Pimenta (2012) afirma que nos diversos espaços em que a formação docente é discutida (congressos, encontro com professores, etc.), o estágio sempre é apresentado como um ponto nevrálgico da formação docente. Pesquisas apontam que as dificuldades encontradas neste campo são de diversas naturezas (RODRIGUES, 2013; COELHO, 2016, ROSA; ROSSO; FERREIRA, 2018).

Dentre as dificuldades apontadas, encontra-se a falta de condições para a efetiva realização do ECS representada pela escassez de espaços escolares para o recebimento dos estagiários, espaços em condições físicas e materiais precárias para a concretização da experimentação docente pelo estagiário, falta de tempo dos licenciandos que conciliam trabalho e estudo, entre outros; e equivocadas interpretações a respeito da finalidade do ECS, que permeiam a universidade, quando esta configura uma estrutura de formação fragmentada, sendo o ECS visto como o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na teoria; e a escola, quando, na figura de seus atores, desconhece a função do ECS e/ou não se reconhecem como formadores ao julgar a presença do estagiário como uma ameaça, uma fiscalização do trabalho ali desenvolvido, recaindo na despreocupação em garantir espaços significativos para a aprendizagem docente.

Pimenta (2012) ilustra os diversos percalços que envolvem a atividade de estágio na formação docente ao discorrer sobre o programa “Reestruturação do Ensino de 2º Grau” criado em 1989 pela Secretaria de Educação do Governo do Paraná. O programa contou com o projeto “Avaliação Curricular da Habilitação do Magistério”, no qual realizou-se rigorosas análises das práticas do estágio. Tais análises apontaram diversos problemas, tais como:

[...] número insuficiente de escolas interessadas em receber estagiários; dificuldade de acompanhamento do estágio devido ao grande número de alunos, à diversidade de escolas onde estagiam, e à falta de coordenador de estágios em alguns cursos; os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries; distorção nas atividades de estágio; falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio; a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor de Didática; estágio visto como “pólo prático” do curso como atividade terminal; dificuldade de garantir a relação teoria e prática; divisão do estágio em etapas fixas e estanques: restrições à etapa de observação, participação e regência; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos etc.; falta de integração entre a escola de magistério e a escola de 1º grau; impossibilidade de o aluno do curso de Magistério noturno cumprir o estágio; ausência de um plano de estágio integrado e integrante nos diversos níveis de sua execução. (PIMENTA, 2012, p.71-72)

Apesar das mudanças referentes ao contexto social, cultural e histórico-cronológico, as distorções apresentadas nas análises, ainda perduram na realização do

estágio, se configurando entraves para o cumprimento desta componente na formação inicial docente.

Ao entrevistar professores, Gatti; Rovai e Paro (1977) apuraram que os cursos de formação docente são teóricos, com inexistência da prática. Há escassez de escolas para realização do estágio, e quando aceitam os estagiários, muitas vezes não oportunizam sua participação no planejamento e realização das atividades, ficando restritos à observação. Relata também sobre a impossibilidade de professores orientadores acompanharem de perto os estagiários.

Pimenta (2012) atenta para o fato de o estágio ser transformado em uma atividade instrumental, desvinculada do projeto do curso de licenciatura, bem como das condições precárias para o exercício da docência tanto nas instituições de ensino superior, como para a realização do estágio na escola. Ressalta também a necessidade de explicitação do valor do estágio como campo de conhecimento necessário no processo de formação docente, pois este aspecto do estágio parece ser ainda desconhecido para muitos, visto que até mesmo professores de universidades, por desconhecerem a realidade da escola, acabam desconsiderando essa característica formadora do estágio, classificando-o como um fardo.

O estudo realizado por Rosa, Rosso e Ferreira (2018), apontou para o fato de grande parte dos graduandos se sentirem desmotivados perante o estágio curricular. Vários são os fatores apontados como responsáveis por tal desmotivação. A dificuldade em conseguir escolas para realizar o estágio, causada pelo seu número reduzido e pelo distanciamento entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar; desvio de documentações dos estagiários referentes ao estágio; falta de auxílio aos estagiários por parte dos profissionais envolvidos na área e o choque com a realidade escolar, são realidades restritivas na realização do Estágio Curricular Supervisionado.

Algumas dificuldades presentes no ECS são motivadas por questões que ultrapassam o campo material. Pesquisas acerca das representações dos licenciandos sobre o ECS mostram que a percepção dos licenciandos sobre o ECS influencia diretamente na sua atitude diante deste componente curricular (CORDEIRO 2012; NASCIMENTO, 2013; MARQUES, 2013; TRIANI, 2016; COELHO, 2016). Considerando a carência de estudos no âmbito da formação em Educação Física, recorreremos aos estudos em outras áreas disciplinares, pois retratam, de modo significativo, o contexto do ECS, em geral, na formação profissional para o magistério.

No estudo desenvolvido por Cordeiro (2012) que investigou as representações de professores e licenciandos do curso de Pedagogia sobre o ECS, foi constatado que os professores atribuem somente ao ECS e aos respectivos professores da disciplina/atividade a responsabilidade pela relação teoria e prática na formação dos licenciandos, e concebem o ECS como a “parte prática” do curso. Os licenciandos, por sua vez, dispensam pouca atenção às reflexões oportunizadas nas orientações de estágio e concebem o relatório de estágio como um documento burocrático necessário para sua aprovação na disciplina, e não como uma ferramenta pedagógica de relato de práticas e reflexão sobre estas práticas.

Marques (2013) investigou a representação de licenciandos do curso de Letras na modalidade Educação a Distância de uma IES sobre o ECS e os resultados apontam que, apesar dos licenciandos reconhecerem a importância do ECS e o valorizarem como espaço propício à aquisição de saberes docentes, consideraram excessiva a carga horária destinada ao cumprimento deste componente curricular.

A pesquisa realizada por Coelho (2016) teve como objetivo o desvelamento das representações sociais de licenciandos do curso de Letras sobre o ECS associado a uma análise dos valores, crenças e conceitos que configuram este contexto de formação, e apontou que o ECS na instituição investigada se caracteriza como uma atividade eminentemente teórica carecendo de oportunidades de prática, que induz os licenciandos a reproduzirem condutas oriundas de suas experiências pregressas quando em situações práticas de ensino.

### **2.3 A Teoria das Representações Sociais**

Representar vem do latim *Representare*, que significa mostrar claramente; representa uma ideia, um conceito. Toda ação humana é mediada por representações que são elaboradas pelas pessoas, tanto individual quanto coletivamente. O ser humano vive em sociedade, condição primária para a existência da humanidade, pois não existe vida humana na ausência de outros seres humanos. As pessoas, atores sociais, não são depósitos de informações. Elas constroem significados e teorizam a realidade social, construindo representações, atribuindo significância aos seres e às coisas.

O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com outros que a representação têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram. (JOVCHELOVITCH, 2003, p.78)

Estes processos são imprescindíveis para esclarecer as implicações mais abrangentes das representações sociais enquanto fenômeno de mediação entre o indivíduo e a sociedade (JOVCHELOVITCH, 2003).

Para Sá (2002, p. 29), “o termo representações designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria constituída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”.

Moscovici (2003), ao pensar a psicologia social do conhecimento e o papel das representações neste contexto, associadas com aspectos relacionais entre comunicação, conhecimento e transformação do conteúdo em conhecimento, conclui que, da mesma maneira que uma pessoa pode pensar um sistema de representações, e através deste pensamento formar um conhecimento científico, pode igualmente pensar um sistema de representações que tem como produto a formação do conhecimento do senso comum. Este conhecimento nunca é desprovido de intenção, está sempre atrelado aos interesses humanos sendo produto da interação e comunicação. Durveen (2003, p.9) reforça que “O conhecimento emerge do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação e frustração.”

E movido pelo interesse em investigar as maneiras como a psicanálise penetrou na sociedade francesa no final dos anos de 1950, Moscovici, baseando-se em seu estudo seminal, introduz no campo da psicologia o conceito de representação social. Tal estudo, intitulado *La Psychanalyse: Son image et son public*, publicado na França em 1961, marca o “paradigma da sociedade pensante” (VALA, 2010).

Moscovici desenvolveu sua teoria apoiado nos fundadores das ciências sociais na França, em especial Durkheim, sendo apresentado como o verdadeiro inventor do conceito de representação coletiva, no qual se inspirou para criar o conceito de Representação Social. Durkheim defendia veementemente a distinção entre Sociologia e Psicologia, acreditando que cabia à Psicologia tratar das representações individuais e à Sociologia tratar das representações coletivas, sendo o coletivo impedido de ser explicado em termos do individual, pois as representações coletivas tem a sociedade como seu substrato e não se unem às representações individuais que tem como essência a consciência de cada um. Durkheim entendia que as representações coletivas são homogêneas e exercem papel de persuasão do vínculo entre os membros do grupo, levando-os a agir e pensar de maneira invariável, sendo passada de geração a geração, de maneira coercitiva sobre os indivíduos (MOSCOVICI, 2001).

A representação coletiva, advinda de Durkheim, tinha como parâmetro uma sociedade estática e tradicional, na qual as mudanças aconteciam bem devagar. Na contramão, Moscovici procurou mostrar que esta visão da realidade, pressuposta pela representação coletiva era parcial e insuficiente na explicação das outras dimensões da realidade, especialmente a dimensão histórico-crítica. O fato da representação coletiva desconsiderar tal dimensão motivou Moscovici a adotar o termo “social” para sua teoria, pois entendeu que o conceito de “coletivo” tinha um sentido mais estático, se mostrando inapropriado para a sociedade moderna, considerando, assim, mais pertinente o uso e estudo das representações sociais por estas se concretizarem no contexto da sociedade moderna, complexa, onde tudo acontece e muda com muita rapidez, caracterizando-se como uma sociedade plural (FARR, 2003; GUARESCHI, 2003).

Ao propor a Teoria das Representações Sociais, Moscovici não sustentou revogar a representação coletiva difundida por Durkheim, mas ampliar seu campo de estudo, acrescentando outros fenômenos (SÁ, 2002).

Neste contexto as representações coletivas cederam lugar as representações sociais, ancoradas na necessidade de considerar as diferentes origens dos indivíduos e dos grupos, assim como na necessidade de priorizar a comunicação, pois é através desta que os indivíduos e sentimentos convergirão, possibilitando a transformação de algo social em individual, assim como algo individual torna-se social.

As representações sociais tanto produzem quanto determinam comportamentos, pois definem, concomitantemente, a origem dos estímulos e o sentido das respostas a serem dadas aos estímulos. Este fato tira das representações sociais a crença de que se trata de uma teoria estática e pré-determinada (MOSCOVICI, 2001).

### **2.3.1 Caracterização das Representações Sociais**

Das inúmeras vezes que Moscovici foi inquirido a definir um conceito para as representações sociais, sempre apresentou resistência a esta tarefa. Para Moscovici (2003), as representações não se encerram em si e defini-las poderia incorrer no erro de reduzi-las a um conceito fechado, indo contra toda a sua essência de construção e desconstrução, através das interações do ser humano com os outros e com o meio social. Moscovici (2003) afirma sua pretensão de iniciar uma teoria, e não um conceito, e sob este aspecto, justifica: “Para que uma teoria perdure é necessário que ela seja suficientemente elástica e complexa. Essas qualidades lhe permitem modificar-se em função da diversidade dos



problemas que ela deve descrever ao explicar” (*Ibidem*, 2003, p.13). Sem tais qualidades, a teoria das representações sociais não teria a sua generalidade assegurada, perdendo, portanto, seu valor prático. Moscovici tinha o desejo de criar uma teoria que fosse concomitantemente explicativa e dinâmica (GUARESCHI, 2003).

Buscando conceituar as representações sociais de forma consensual entre os estudiosos da área, Jodelet (2001, p.22) apresenta a seguinte caracterização: “É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E, também, alerta que as representações sociais são formas de conhecimento diferenciadas do conhecimento científico, nomeadas como um saber de senso comum, com status de objeto de estudo legítimo, pois exerce importante papel na vida social, elucidando as possibilidades dos processos cognitivos e das interações sociais.

Alguns pesquisadores, com múltiplos olhares para o campo da psicologia social, buscaram conceituar as representações sociais. Minayo (2003, p.89), classifica as representações sociais como um termo filosófico que significa “a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”. Confirma, assim, a importância dessas percepções enquanto objeto de estudo, pois elas perpassam a história e as mais variadas linhas de pensamento sobre o social (MINAYO, 2003). Jovchelovitch (2003, p.81) considera as representações sociais “[...] uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a tudo, transcende a cada um individualmente”. Spink (2003, p.118) afirma que, enquanto formas de conhecimento, as representações “são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”. Vala (2010, p.465) salienta que “as representações sociais remetem sempre para um objeto específico, posicionado num conjunto de dimensões tendencialmente relacionadas e para um sujeito social produtor da representação”.

Abric (2001, p.156) afirma que “a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação”. As representações são determinadas, ao mesmo tempo, pelo próprio sujeito com suas experiências e histórias de vida, pelo sistema social e ideológico no qual o sujeito é inserido e pela natureza dos vínculos mantidos pelo sujeito com o sistema social.

As representações são criadas pelas pessoas com o objetivo de proporcionar ao ser humano ajustar-se ao mundo (JODELET, 2001). Através destas representações é possível saber como se comportar, identificar e resolver problemas que surgem no decorrer da vida cotidiana. A importância das representações se alicerça na compreensão de que: “Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p.17).

A teoria das representações sociais deve penetrar nas significações atribuídas pelos sujeitos aos objetos, com a finalidade de propor uma estrutura hipotética e um guia de relações dinâmicas que coadunam com as características do fenômeno evidenciado (SÁ, 2002).

Ao procurar compreender a teoria das Representações Sociais, Vala (2010) ressalta que, desde sua gênese, esta teoria revela-se envolvida tanto em problemáticas de caráter específico quanto de caráter geral.

Específico no sentido que visa a compreensão de um fenômeno particular dos nossos dias – a disfunção e apropriação do conhecimento científico, das suas teorias e conceitos, pelo homem comum. [...] geral ou universal, no sentido que se propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos (VALA, 2010, p.458).

Abrić (2001) defende que as representações sociais só exercem um papel fundamental nas práticas e dinâmicas das relações sociais, por responderem a quatro essenciais funções:

1. Funções de conhecimento: permitem compreender e explicar a realidade [...];
2. Funções de identidade: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...];
3. Funções de orientação: permitem conduzir comportamentos e práticas [...];
4. Funções de justificação: permitem justificar a posteriori as posturas e comportamentos (ABRIĆ, 2001, p.45).

### **2.3.2 A formação das Representações Sociais**

Ao analisar o processo de formação das representações sociais, Moscovici (2003) explicita dois mecanismos maiores que geram as representações: a objetivação e a ancoragem. Jovchelovitch (2003, p.81) define objetivação e ancoragem como “formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”

O mecanismo de objetivação ocorre sem uma ordem específica, praticamente concomitante à ancoragem, e consiste em “transformar algo abstrato em algo quase

concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Moscovici (2003) considera a objetivação, no contexto de formação de uma representação social, muito mais atuante que a ancoragem. Atribui a esta grande parte da estruturação de uma representação. Vala (2010) argumenta que através da objetivação é possível entender a forma como as palavras e conceitos são transformados em coisas no âmbito do senso comum.

O processo de objetivação apresenta três fases (MOSCOVICI, 2003, JODELET, 2001, VALA, 2010):

- 1- Construção seletiva: as crenças e ideias sobre o objeto da representação são selecionados e descontextualizados, obedecendo a interesses e valores grupais;
- 2- Esquematização estruturante: fase em que as noções que compõem as representações são organizadas de modo a formar um padrão de relações estruturadas;
- 3- Naturalização: os conceitos apreendidos nas etapas anteriores se constroem como categorias naturais alcançando a materialidade.

A objetivação está voltada para “a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural” (VALA, 2010, p.467).

Na objetivação, as crenças, valores e ideias acerca do objeto representado são selecionados, estruturados em esquemas, sendo constituídos como categorias naturais e servindo aos interesses e valores de um grupo.

Vala (2010, p.467) considera que a análise do processo de objetivação das representações consiste em “identificar os elementos que dão sentido a um objeto, a sua seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, as relações entre esses conceitos (reconstrução de um esquema), a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização”.

O processo de ancoragem se dá para que as coisas sejam classificadas e recebam um nome, pois, do contrário, estas serão estranhas, inexistentes e, também ameaçadoras. Ao se deparar com o desconhecido, o ser humano se mostra resistente à aproximação (MOSCOVICI, 2003). O primeiro passo para sanar esse estranhamento se dá pelo processo de ancoragem, que se configura como: “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com

um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas" (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Vala (2010, p.474) reforça a percepção de Moscovici relativa a ancoragem afirmando que “De fato, as representações oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais [...]”, e acrescenta que “O processo de ancoragem refere-se à assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo. Estes objetos são as âncoras que vão permitir construir a representação do novo objeto” (*Ibidem*, p.502).

A ancoragem serve a duas funções principais: Tornar o não familiar em familiar; e constituir uma representação e torná-la um organizador das relações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; VALA, 2010).

Através da ancoragem as representações são categorizadas, e dependendo da categoria em que o objeto for ancorado, sua representação será diferente. A ancoragem não é um processo neutro, pois ao ancorar um objeto, este é rotulado com valores próprios do ser social, negativos ou positivos, que determinarão qual lugar este objeto da representação ocupará numa escala de valores. O processo de representação na fase da ancoragem, exige dois aspectos imprescindíveis para que aconteça: a classificação e a nomeação (MOSCOVICI, 2003).

Ao classificar um objeto há uma atribuição de valores, ato que reflete uma atitude específica, pensada para com o objeto. Esta classificação é sempre precedida de uma comparação do objeto com uma espécie de protótipo, um parâmetro. Classificar implica consequentemente dar nomes. Ao nomear algo, proporciona-se ao objeto uma identidade social, pois o anonimato é extinguido. O ato de nomear não é ingênuo, está totalmente imbricado com uma atitude social e não uma ação puramente intelectual para que se consiga uma clareza ou consciência lógica.

Para Moscovici (2003, p.70), os sistemas de classificação e nomeação no processo de ancoragem, serve a um objeto principal: “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões”.

A ancoragem modifica as representações preexistentes e, em maior abrangência, as novas representações, com um impacto tão forte que estas adquirem nova existência. A ancoragem assegura a incorporação das representações ao social (JODELET, 2001).

Ao procurar simplificar o entendimento desses dois conceitos no processo de formação das representações sociais, Vala (2010) faz a seguinte consideração:

A objetivação permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos. A ancoragem refere a transformação do não familiar em familiar, um processo que remete para a sociogênese das representações sociais e para a sua funcionalidade. Esta dimensão funcional e prática das representações sociais manifesta-se na organização dos comportamentos, das actividades comunicativas, na argumentação e na explicação quotidianas, e na diferenciação dos grupos sociais. (VALA, 2010, p. 502)

## 2.4 A Abordagem Estrutural das Representações Sociais

A abordagem estrutural, priorizada no escopo desta pesquisa e representada pela Teoria do Núcleo Central (TNC), foi proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, na *Université de Provence*, tendo diversos colaboradores para sua complementação, e está pautada na hipótese que “toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p.162).

Sá (1998) considera a teoria do núcleo central como a mais apta a ocupar o lugar de teoria complementar da “grande teoria”, pois esta tem se mostrado relevante para o desenvolvimento do campo das representações sociais; tanto pela construção de seus objetos de pesquisa, como das metodologias necessárias, de maneira consistente e teoricamente fundamentada. Campos (2003) complementa, afirmando que só se conhece uma representação a partir do momento que se conhece o seu núcleo central e seu sistema periférico.

No quadro 1, Alves-Mazzotti (2002) apresenta um resumo das características do sistema central e periférico, mostrando o quanto esses sistemas são diferentes entre si.

**Quadro 1. Características do núcleo central e do sistema periférico**

Núcleo central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Se transforma
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo, protege o sistema central

Fonte: Alves-Mazzotti, 2002, p.23

Duas características das representações sociais aparentemente discordantes, e que Abric almejou solucionar com a teoria do núcleo central, se referem ao fato das representações serem ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, estáveis e móveis, e consensuais com fortes diferenças individuais (ALVES-MAZZOTTI, 1994; SÁ, 1996).

Tais contradições, foram designadas por Abric (2001) como próprias das estruturas das representações, bem como do seu funcionamento, e que podem ser compreendidas pelo duplo sistema (periférico e central) de sua teoria.

Abric (2001) atribui ao núcleo central o poder de determinar concomitantemente a significação e organização da representação e o assegura duas funções especiais:

- Função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência;
- Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 2001, p. 9)

Dois fatores determinam o núcleo central de uma representação social: a natureza do objeto e a relação mantida pelo sujeito para com o objeto em questão. Ou seja, a determinação do núcleo central de uma representação depende da finalidade da situação na qual a representação foi produzida (CAMPOS, 2003).

A característica do núcleo central levantada por Abric (2001), se deve ao fato deste ser o elemento mais resistente a mudança e que a centralidade de um determinado elemento dentro de uma representação não pode estar baseada exclusivamente na dimensão quantitativa, visto que o núcleo central de uma representação é antecedido por uma dimensão qualitativa.

Na abordagem estrutural os sistemas periféricos se acomodam em torno do núcleo central e são hierárquicos, ocupando lugares específicos dentro da estruturação da representação social, estando os papéis desempenhados pelos elementos periféricos dependentes de sua proximidade com o núcleo central. Quando os elementos periféricos se encontrarem perto dos elementos do núcleo central, ou seja, ocuparem a primeira periferia, mais eles agirão na “concretização e significado” das representações, e quanto mais distantes os elementos periféricos estiverem do núcleo central, mais eles ilustrarão, justificarão, e esclarecerão o significado das representações (ABRIC, 2001).

Devido às características e funcionalidades distintas entre o núcleo central e os elementos periféricos, as representações sociais podem, dessa forma, incluir divergências

individuais ao mesmo tempo em que se encontram estruturadas em torno de um nó central coletivamente partilhado (VALA, 2010).

Segundo Flament (1987, 1989 *apud* ABRIC, 2001, p.12) “os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação”. Ou seja, mostram precisamente o que é normal e o que não é, indicando caminhos necessários para sua compreensão e memorização. Essa característica dos esquemas periféricos confere à representação um funcionamento econômico, pois dispensa que a todo momento seja preciso analisar a situação em questão frente ao núcleo central.

Os esquemas periféricos de uma representação funcionam como uma espécie de para-choque entre uma realidade que vai contra o núcleo central, que deve ser preservado. Estes esquemas absorvem esses desencontros da realidade, proporcionando a estabilidade da representação. Este fato é relativo, pois a intensidade, abrangência e frequência desse desencontro pode afetar o núcleo central modificando-o estruturalmente, o que justifica a ocorrência de transformações de uma representação. Uma outra interpretação de que a modificação das representações se dá pelos elementos periféricos, seria por constituir a parte flexível e que sofre constante evolução no processo das representações, assim, tornando-se elementos ao caminho mais acessível para a provável modificação de uma dada representação (FLAMENT, 2001).

Na teoria do núcleo central, as representações são guiadas por um sistema central que está diretamente ligado às condições históricas, sociológicas, ideológicas, assim como as normas e os valores sociais, definindo, desse modo, a significação e a organização da representação; e por um sistema periférico, vinculado ao contexto imediato e a história pessoal de cada pessoa, permitindo a adequação da representação às mudanças conjunturais (CAMPOS, 2003).

De acordo com Abric (2001), o sistema periférico responde a três funções fundamentais:

- Concretização, resultante da ancoragem de elementos periféricos da representação na realidade, permitindo que tal representação seja entendida em termos concretos;
- Regulação, em que os elementos periféricos proporcionam uma adaptação da representação às mudanças do contexto;

- Defesa, sendo o amortecedor que recebe os elementos contraditórios ao núcleo central, tentando neutralizá-los e modificá-los, para que o núcleo das representações seja preservado, e conseqüentemente, a representação em questão não seja modificada.

É através da compreensão dos conceitos de sistema central e sistema periférico que se torna possível entender Moscovici (1992 *apud* ABRIC, 2003, p.39) quando este afirma que: “toda comunicação, toda representação, comporta esta dualidade entre significados e ideias, das quais umas são negociáveis e outras não-negociáveis, dentro de um grupo, em um dado momento”.

## **2.5 As Representações Sociais no campo educacional**

Compreender o processo educacional considerando as representações sociais envolvidas significa estar atento às funções das significações sociais presentes neste processo (GILLY, 2001). Pesquisadores como Dechamps et al. (1982 *apud* GILLY, 2001) consideram que estudos desta natureza possibilitam um novo direcionamento na busca pela explicação e compreensão das ferramentas presentes no dia-a-dia da educação, através das quais os fatores sociais atuam sobre o processo educacional, exercendo uma influência sobre os seus resultados. Gilly (2001) observa que pesquisas desse gênero direcionam importantes olhares para o campo educacional e ressalta que:

Além de seu interesse para a Educação, os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais. [...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2001, p.322).

As representações sociais como ferramenta teórico-metodológica na área da educação, se justifica pela ênfase funcional que Moscovici (2001) delega às representações sociais. Esta ênfase funcional se atém ao fato de que as representações são capazes de provocar e determinar comportamentos, definindo juntamente a natureza dos estímulos que afeta o sujeito, bem como a significância das suas respostas escolhidas. Esta característica multifacetada pertencente às representações também permeia o ambiente educacional, pois toda a ação no ato de educar envolve estímulos condicionados e condicionantes, gerando uma resposta que possui um significado influenciado pela ação pedagógica.

Para que as pesquisas educacionais causem algum impacto na prática educativa, se faz necessário a compreensão dos seus processos simbólicos presentes, pois o ato educativo não se dá em um espaço vazio, com sujeitos desprovidos de qualquer inserção



social (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Esta compreensão é permitida através de estudos que abarquem as representações sociais no campo educacional, a saber:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.60-61).

Gilly (2001) alerta que pesquisar a representação social no campo da educação requer uma atenção ao fato da representação não ser um espelho da realidade educacional e de suas funções sociais efetivas, mas uma construção que visa legitimar esta realidade. Sendo assim, a representação propicia a mobilização de posições ideológicas, bem como a busca pelo apoio e garantias científicas no campo das ciências humanas e sociais. Ressalta, em igual destaque, um outro aspecto presente em pesquisas deste escopo:

[...] o estudo das representações sociais não apresenta apenas interesse em si. As perspectivas de pesquisa, [...] mostram que a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que as constituem é útil também para a compreensão do que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, às vezes muito finos, em ação nas aprendizagens (GILLY, 2001, p.337).

Embora as pesquisas que perpassam esta temática possuam relevância no campo educacional, é importante ter a consciência de que as representações sociais não se configuram uma tábua de salvação para os problemas existentes no contexto educativo. A contribuição de pesquisas desta natureza se concentra na possibilidade de uma maior compreensão dos fatos estudados, realocando-os em contextos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes (GILLY, 2001).

## **2.6 Cenários das Representações Sociais sobre o ECS**

Na busca por pesquisas que dialogassem com a temática aqui tratada, alguns estudos empíricos foram selecionados a fim de identificar o conhecimento produzido acerca do problema investigado. Embora se diferenciem em algumas variáveis, estas pesquisas abordam temáticas que se aproximam da tratada no escopo desta pesquisa.

As pesquisas apresentadas a seguir se concentram no desvelamento das representações sociais acerca do ECS, das disciplinas didático-pedagógicas e sobre a docência e seus meandros. O desenvolvimento destas pesquisas se concentrou em cursos de licenciatura, tendo como sujeitos seus respectivos docentes e discentes (BUENO, 2007;

SANTOS, 2011; CORDEIRO, 2012; NASCIMENTO, 2013; MARQUES, 2013; ALBINO, 2014; COELHO, 2016; TRIANI, 2016).

Bueno (2007) pesquisou a construção das representações sociais sobre o trabalho docente no campo do ECS. Por meio da análise e interpretação das representações construídas pelos licenciandos do curso de Letras sobre o trabalho docente, propôs contribuir com uma reflexão sobre o estágio na formação de professores. Ao buscar compreender como se deu o desenvolvimento humano e profissional do licenciando em atividade de estágio, verificou que tanto os projetos desenvolvidos pelos graduandos, quanto os documentos de orientação de estágio desenvolvidos pelo curso, apresentavam uma visão reduzida do que é o trabalho docente e do papel do professor, instruindo os graduandos sobre o que observar nos estágios de maneira bem genérica e distante da realidade escolar. O planejamento de aula feito pelos estagiários sofreram mais influência dos documentos fornecidos pelo curso do que das atividades práticas realizadas no estágio, concluindo que as orientações do estágio se mostraram mais fortes nas práticas dos graduandos do que a própria vivência do ECS.

Santos (2011) investigou as representações de licenciandos do curso de Ciências Biológicas sobre o ECS. O estudo procurou analisar como os licenciandos apreendem a disciplina ECS e suas contribuições para a formação docente. Trouxe como evidência para a seara da formação de professores que as representações desveladas sobre o estágio permeiam tanto a perspectiva acadêmica, quanto técnica. Por meio da análise dos documentos pertinentes à pesquisa, emergiu o caráter de aplicabilidade dispensado ao estágio, sendo este concebido como um momento na formação docente que oportuniza a aplicação da teoria apreendida na academia, na realidade da escola, seu futuro lócus de atuação. Diversas categorias foram explicitadas, mostrando as diferentes formas que os estagiários adotam ao representar o estágio, sendo este apontado como oportunidade para o trabalho docente, aproximação com a realidade escolar, aprendizagem de métodos de ensino, estabelecimento da relação teoria e prática, oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e mudança de status de aluno para a condição de professor. Os resultados conduziram à conclusão de que, apesar do caráter aplicacionista, devido as suas características técnicas, o ECS, no contexto investigado, assumiu a representação de “um momento de formação para a docência”, considerada a mais significativa no desvelamento das representações dos graduandos a respeito do ECS na sua formação.

A pesquisa desenvolvida por Cordeiro (2012) visou desvelar as representações sociais de professores e licenciandos do curso de Pedagogia sobre o ECS. As representações dos professores propõem uma concepção de estágio como a parte prática do curso e os discentes apoiam suas representações nos relatórios de estágio dando destaque aos relatos de observação. Os professores atribuem ao ECS e aos docentes que respondem por esta disciplina no curso de Pedagogia, a responsabilidade de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática no referido curso. Os professores participantes da pesquisa alegaram não assumir a disciplina ECS por escassez de tempo; e não se reconhecem como responsáveis pelo estabelecimento da relação teoria e prática nas disciplinas que ministram. Os alunos valorizaram os relatórios de estágio por estes serem condicionantes à sua aprovação na disciplina. A mesma atenção não é dispensada às discussões para reflexão realizadas nas aulas de estágio, sendo este momento desvalorizado pelos licenciandos.

Nascimento (2013), na pesquisa intitulada “Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes dos cursos de licenciatura da região do Triângulo Mineiro”, buscou ressoar a voz dos licenciandos com o objetivo de compreender as representações sociais sobre o estágio obrigatório construídas pelos alunos concluintes dos cursos de licenciatura nas áreas de Biologia, Ciências Sociais e Pedagogia de quatro IES, sendo uma pública e três privadas. O objetivo foi contribuir para a melhoria do estágio, e consequentemente, da formação dos professores e da escola do ensino básico, descrevendo como estas representações se estruturam. O estudo evidenciou como positiva, a aproximação do estagiário com a realidade escolar. A análise do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura envolvidos neste estudo apontou que os objetivos da universidade destinados ao estágio não estão evidentes para os licenciandos. Os resultados mostram que a reflexão decorrente da realização do estágio e a consciência de ser um espaço de pesquisa, são pontos nevrálgicos na formação inicial, principalmente no que diz respeito ao estágio como campo de pesquisa, que se mostrou inexistente nos dados deste estudo. Os pontos negativos estão relacionados ao espaço escolar (infraestrutura), alunos (indisciplina), professor supervisor (transferência de responsabilidades) e universidade (ausência de integração com a escola). Apesar das dificuldades evidenciadas, o estudo apontou para a valorização do estágio pelos estagiários, reconhecendo sua importância, sendo a obrigatoriedade vista mais como imprescindível do que impositiva. As representações se concentraram no conhecimento e experiência, amparadas nas periferias

por elementos como “aprendizagem” “teoria” e “prática”, o que reforça a integração entre teoria e prática na formação docente.

O estudo de Marques (2013) objetivou verificar qual era a representação de licenciandos do curso de Letras na modalidade Educação a Distância de uma IES sobre o ECS. O estudo buscou desvelar quais saberes docentes foram adquiridos pelos licenciandos durante a realização do ECS e verificar como se dá a relação entre a lei do estágio, o curso pesquisado e o aluno estagiário. O estudo mostrou que os sujeitos têm uma representação positiva sobre o estágio, revelando em seus discursos uma valorização do professor e da escola pública, atrelando o estágio à aquisição de saberes docentes. Apesar de considerarem o estágio importante, classificaram sua carga horária como excessiva para o curso.

A pesquisa desenvolvida por Albino (2014) abordou as representações sociais dos licenciandos dos cursos de Biologia, Espanhol, Física, Geografia, Informática, Matemática e Química do IFRN acerca de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação docente. Apesar de não se referir especificamente ao estágio, este estudo mostra-se relevante ao tratar de questões relacionadas ao professor formador e sua prática. Os resultados revelam que as representações sociais relativas às disciplinas didático-pedagógicas estão relacionadas com a função de servir como condutoras ao status de “bom profissional”. Aponta para a influência exercida pelo professor formador e seu reflexo na representação social estabelecida.

Ao pesquisar as representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade da baixada fluminense, Coelho (2016) procurou analisar conjuntamente os valores, crenças e conceitos que configuram o contexto de formação dos graduandos. A pesquisa evidenciou que, apesar da legislação garantir a parte prática do ensinar, o estágio nesta instituição sobrepõe a teoria à prática, fato evidenciado pela inconsistência das respostas dadas pelos estagiários na coleta de dados. Os licenciandos indicam que sua formação inicial carece de identidade e de oportunidade de prática para a aquisição de experiência. A universidade não proporciona aos graduandos a oportunidade de experienciar a docência no espaço do estágio, levando-os a recorrerem à imitação de modelos de antigos professores em situações de exercício da docência. Percebeu-se a necessidade de superação do modelo de ensino tradicional, ainda presente no contexto pesquisado, por meio de uma formação que valorize os elementos humanos, social e político no processo educativo através de um trabalho de orientação dos graduandos,

dando-lhes condições de estabelecerem, em seu futuro fazer docente, um diálogo constante com os alunos.

Triani (2016) investigou as representações sociais sobre a formação dos graduandos nos cursos de Educação Física, oriundos da licenciatura e bacharelado da UNIGRANRIO. Em sua fase exploratória, o estudo aponta uma baixa quantidade de registros de pesquisas que abarquem as representações sociais na Educação Física. Buscou-se também compreender as formas de enfrentamento adotadas pelos estudantes no seu agir e pensar a formação inicial de professores frente às situações-problema, identificando também as representações sociais dos estudantes relativas à formação docente. O estudo aponta que os graduandos agem de forma passiva nas ações de enfrentamento adotadas no agir e pensar a formação docente. A partir da articulação dos resultados pode-se concluir que os estudantes ainda não sabem enfrentar situações-problema presentes na graduação. Estes apresentaram uma representação social sobre a figura do professor como responsável pela resolução de problemas, e mostraram desconhecer a dinâmica que envolve a formação docente, mesmo reconhecendo o quanto este conhecimento é importante para sua formação.

Os principais resultados dos estudos supracitados, corroboram a necessidade urgente em estudar a formação inicial e o campo do estágio supervisionado, especialmente na formação de professores de Educação Física, dispensando-lhe importância ímpar no processo de formação de professores e buscando transpor a visão dicotômica da relação teoria e prática ainda presentes nas pesquisas relatadas. Destaca também a relevância das investigações sobre o Estágio Curricular Supervisionado e as representações que permeiam a sua concretização e o fazer docente, mas que carecem de investigação, avaliação e reflexão em muitos cursos de formação de professores.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os procedimentos realizados neste estudo a fim de sistematizar o caminho metodológico percorrido.

#### 3.1 Modelo de estudo

No intuito de desvelar as representações sociais sobre o ECS e compreender a sua influência nas atitudes dos licenciandos frente à realização deste componente curricular, adotou-se o método misto sequencial como modelo de pesquisa. Tal escolha foi baseada na compreensão de que a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, tanto na coleta quanto na análise dos dados em um mesmo desenho de pesquisa proporciona uma melhor compreensão do problema pesquisado. Segundo Creswell e Plano Clark (2007 *apud* CRESWELL, 2011, p.27):

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativas e quantitativas. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

O método misto foi utilizado sob a perspectiva da complementariedade (PARANHOS et al., 2016), que compreende a análise dos dados mais gerais seguida de uma avaliação mais profunda dos valores/sentimentos do sujeito sobre o objeto. Nesta perspectiva cada instrumento de pesquisa foi utilizado no intuito de contribuir com uma parcela particular de conhecimento a respeito do objeto investigado.

A aplicação dos instrumentos nesta pesquisa ocorreu de forma sequencial (CRESWELL, 2011), na qual a coleta e análise dos dados quantitativos precedeu a coleta e análise dos dados qualitativos. Esta sequência objetivou identificar os sujeitos que iriam participar da segunda fase da pesquisa, a partir da análise dos dados coletados na primeira fase, assim como aprofundar a compreensão das representações formuladas sobre o ECS.

A escolha deste método incidiu no desenho da pesquisa composto por duas fases, a saber: A primeira fase, extensiva de caráter quantitativo, na qual utilizou-se questionários e tratamento estatístico dos dados, obtidos a uma amostra de larga escala; e, a segunda fase, intensiva de caráter qualitativo, em que recorreu a análise de conteúdo das justificativas das evocações presentes no quadro de quatro casas, bem como do corpus textual transcrito oriundo de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sujeitos selecionados conforme

critérios adotados a partir dos resultados quantitativos. A adoção de duas perspectivas teoricamente distintas, baseia-se na evidência de complementaridade entre ambas, que possibilitou um melhor entendimento do problema pesquisado. A Figura 1 proporciona a esquematização do desenho metodológico da pesquisa.

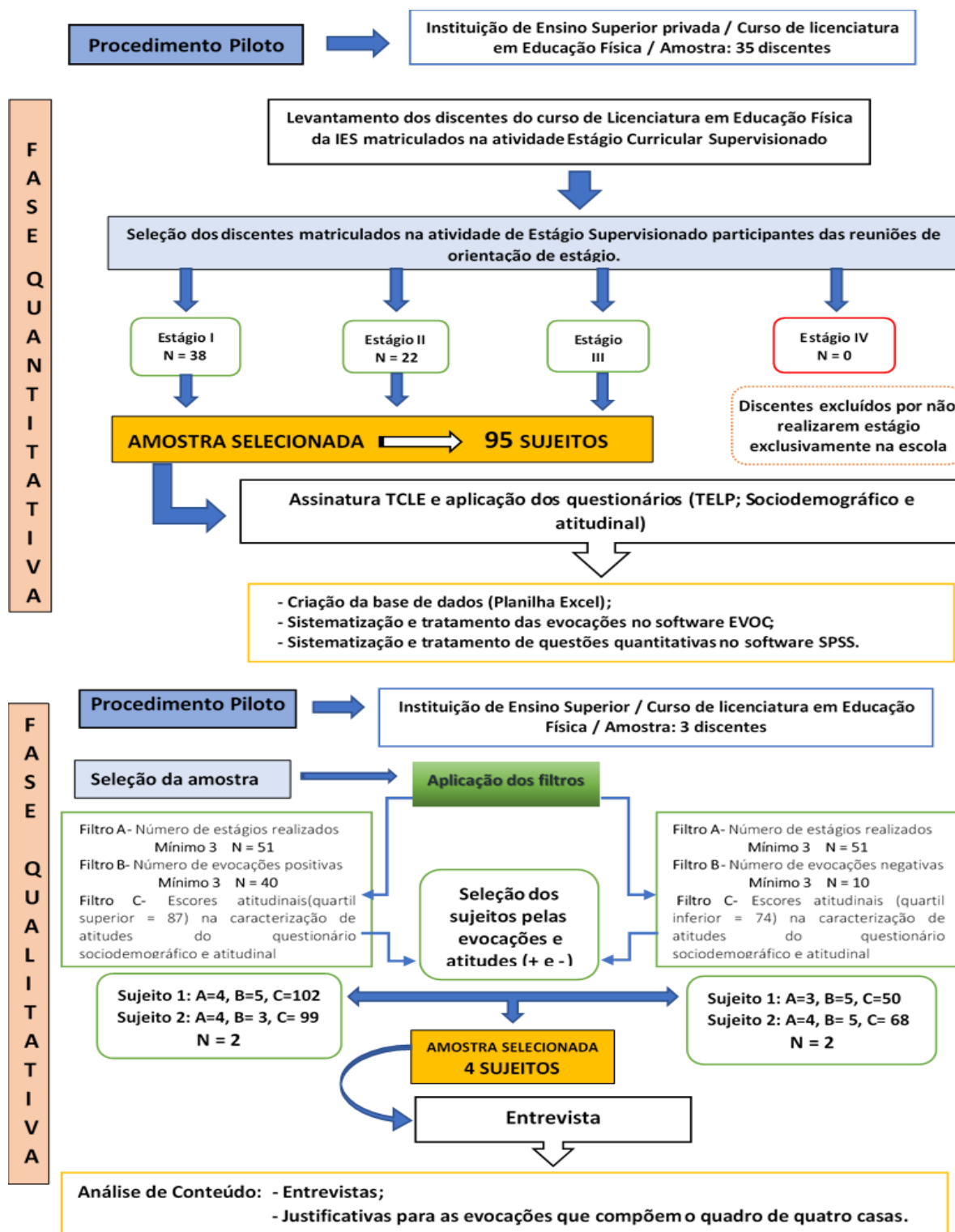


Figura 1. Esquema do desenho metodológico da pesquisa

### 3.2 Amostra

A amostra foi selecionada obedecendo ao critério de intencionalidade. A amostra intencional “[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2008, p.94).

A escolha dos sujeitos participantes da fase quantitativa pautou-se em critérios de inclusão previamente elencados, a saber: (a) licenciandos matriculados na atividade de ECS; (b) que estivessem realizando-o no âmbito escolar; (c) com frequência regular as reuniões de orientação do estágio; e, (d) que concordassem em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de exclusão corresponderam (a) aos licenciandos que se matricularam somente na atividade Estágio Supervisionado IV, pois seu lócus não correspondia a atividades realizadas na Educação Básica; e, (b) licenciandos que se encontravam dispensados das reuniões de orientação de estágio por terem direito a equivalência com atividades do programa de Residência Pedagógica.

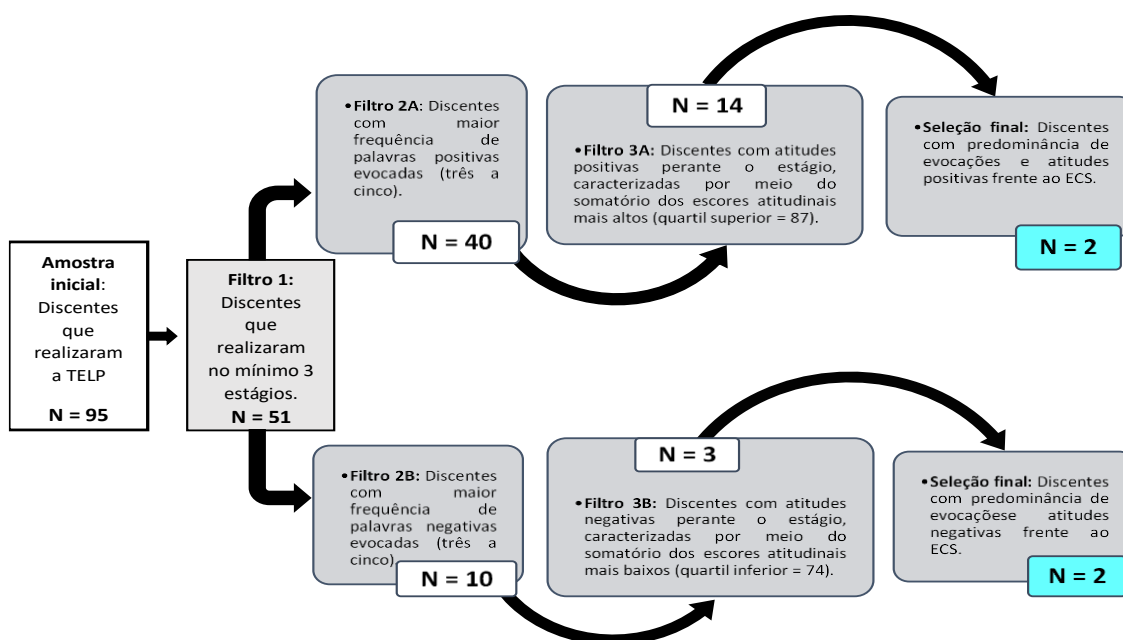
Dos 100 sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, quatro discentes desistiram de realizar o estágio e somente um se recusou a participar do estudo, constituindo assim uma amostra de 95 licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES, localizada na baixada fluminense do Rio de Janeiro.

A amostra para a fase qualitativa, inicialmente composta por cinco licenciandos, foi reduzida para quatro em vista da desistência de um licenciando na segunda etapa da pesquisa. Assim a amostra foi formada por quatro sujeitos, cursando do 7º ao 8º período do curso, sendo dois (50%) do sexo masculino e dois (50%) do sexo feminino. Os licenciandos participantes desta fase da pesquisa foram identificados por meio de codinomes afim de salvaguardar a identidade dos mesmos.

A equidade do sexo da amostra na fase qualitativa foi casual, pois a escolha dos sujeitos foi norteadada pelos seguintes critérios: (a) sujeitos que já tinham realizado, no mínimo, três estágios por acumularem experiências e conhecimentos no/sobre o processo de desenvolvimento das atividades; (b) sujeitos com maior frequência de palavras positivas e negativas em relação ao ECS evocadas na primeira fase da pesquisa (três a cinco em cada polo), no intuito de identificar propensões mais e menos valorativas, respectivamente; e, (c) sujeitos com atitudes positivas e negativas perante o estágio, caracterizadas por meio do somatório dos escores mais altos (quartil superior = 87) e mais baixos (quartil inferior =



74), respectivamente, obtidos na seção de caracterização de atitudes do questionário sociodemográfico e atitudinal, como pode ser constatado na seção 3.3.2 (Figura 2).



**Figura 2. Critérios adotados na seleção da amostra para a fase qualitativa**

### 3.3 Instrumentos, técnicas e coleta de dados

Considerando a natureza quali-quantitativa desta pesquisa, a obtenção de dados foi conseguida por meio de questionários (misto) e entrevista.

O questionário é definido por Gil (2008, p.121) como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”, e que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada (GARCÍA MUÑOZ, 2003).

A entrevista se configura como um instrumento de pesquisa utilizado para obter informações dos sujeitos por meio de perguntas previamente elaboradas (NEGRINE, 2004). Segundo Neto (1994, p. 57) a entrevista “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Por meio da entrevista é possível obter dados subjetivos que abarcam atitudes, valores e opiniões dos entrevistados (NETO, 1994).

Na fase quantitativa desta pesquisa foram utilizados dois questionários e, na fase qualitativa, a entrevista.

Dentre os dois questionários, o primeiro foi do tipo aberto, denominado Questionário de Evocação Livre de Palavras (Apêndice 3), utilizado para a aplicação da Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP). O segundo, denominado Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal (Apêndice 4), do tipo misto, abrangeu questões abertas e fechadas, sistematizadas em duas partes: a primeira composta de questões abertas e fechadas, visando a caracterização do perfil dos discentes; a segunda, formada por questões fechadas em formato de escala, a qual visou a identificação das atitudes dos discentes perante o ECS.

Para melhor compreensão da associação entre os instrumentos e as técnicas utilizadas na pesquisa, assim como dos procedimentos, apresenta-se na sequência as seções cronologicamente organizadas, relativas à coleta de dados das representações sociais sobre o ECS, a caracterização do perfil e atitudes dos alunos frente ao ECS e a coleta de dados subjetivos a respeito do ECS.

### **3.3.1 Etapa 1- Evocação livre de palavras**

Na primeira etapa da fase quantitativa buscou-se aceder o conteúdo das representações sociais dos licenciandos de Educação Física sobre o ECS. Para isto foi utilizado o Questionário de Evocação Livre de Palavras, do tipo aberto, que serviu à aplicação da TELP.

A TELP é uma técnica que consiste em solicitar aos sujeitos participantes da pesquisa que registrem as cinco primeiras palavras que lhes vem à mente ao ouvir ou ler um termo indutor fornecido pelo pesquisador, neste caso “Estágio Supervisionado”. Em seguida os sujeitos realizaram uma hierarquização por ordem de importância das palavras evocadas, atribuindo valores de um a cinco, ou seja, o valor “*um*” atribuído à palavra considerada pelo sujeito como a mais importante até “*cinco*” para a menos importante. Após a hierarquização, os participantes são solicitados a justificar por escrito a escolha da palavra considerada como mais importante. Durante a análise qualitativa, as justificativas se constituíram em corpus para a análise de conteúdo, como se referirá adiante.

A TELP, por seu caráter mais espontâneo, permite o acesso mais facilitado e direto aos elementos que constituem o universo semântico da representação social do objeto pesquisado, bem como uma revelação de elementos implícitos que provavelmente seriam mascarados ou omitidos em produções somente discursivas (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1998). Além disso, possibilita que o próprio sujeito realize um trabalho de análise,

comparação e hierarquização sobre sua produção a respeito do objeto pesquisado (SÁ, 1998).

### **3.3.2 Etapa 2 – Caracterização sociodemográfica e atitudinal**

Na segunda etapa da fase quantitativa procurou-se obter dados particulares dos sujeitos a fim de uma melhor caracterização do perfil da amostra, bem como identificação de suas atitudes diante do ECS.

Nesta etapa foi utilizado o Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal, do tipo misto, composto por duas partes. A primeira parte foi constituída de uma identificação sociodemográfica dos sujeitos e, a segunda, de uma caracterização atitudinal composta por uma escala de atitudes perante o estágio com respostas no formato tipo escala de *Likert*.

Em virtude do número de sujeitos participantes da pesquisa (95) e na intenção de otimizar o tempo de aplicação dos instrumentos utilizados na fase quantitativa, o Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal foi aplicado anexo ao Questionário de Evocação Livre de Palavras.

A partir do processo de identificação da quantidade de estágios realizados, natureza das evocações e escore obtido na escala de atitudes, foram selecionados os sujeitos para compor a amostra para a fase qualitativa da pesquisa.

### **3.3.3 Etapa 3 - Entrevistas**

Na fase qualitativa buscou-se compreender de maneira aprofundada as concepções dos sujeitos sobre o ECS, externadas nos significados das representações sociais desveladas.

Nesta etapa da pesquisa foi utilizada uma entrevista do tipo semiestruturada realizada pela pesquisadora de forma individual e em local de comum acordo com os sujeitos selecionados.

A entrevista semiestruturada visou assegurar a obtenção de informações importantes ao estudo. É encaminhada de uma forma mais flexível “[...] proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que segundo sua ótica sejam relevantes em se tratando de determinadas temáticas.” (NEGRINE, 2004, p.75).

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida respeitando o encaminhamento dado pelo entrevistado, porém teve como guia um roteiro (Apêndice 5) previamente elaborado a

fim de possibilitar a condução da mesma e a imersão de dados necessários para o desenvolvimento e análise do problema pesquisado.

### **3.4 Procedimentos**

Tanto os procedimentos realizados na fase quantitativa quanto aqueles realizados na fase qualitativa da pesquisa, foram precedidos de um procedimento piloto com sujeitos que possuíam características semelhantes àqueles que posteriormente compuseram a amostra. A finalidade deste procedimento piloto se concentrou em averiguar se os instrumentos a serem utilizados na pesquisa e sua manipulação estavam condizentes com os objetivos traçados para este estudo, a fim de se evitar ao máximo possíveis vieses, assim, garantindo uma maior exequibilidade na operacionalização do método proposto para a pesquisa.

A pesquisa foi integralmente realizada no âmbito de uma IES pública e a aplicação do instrumento referente a fase quantitativa foi aplicado pela pesquisadora com o auxílio de pesquisadores colaboradores que desenvolviam pesquisas relacionadas à formação docente. A entrevista semiestruturada foi integralmente realizada pela pesquisadora.

Na fase quantitativa, após identificação dos sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão para a composição da amostra, os alunos foram mobilizados numa sala de aula, onde foram dadas instruções iniciais e distribuídos os questionários que, após respondidos pelos sujeitos, foram recolhidos.

A aplicação do questionário deu-se em três salas de aulas, em dias de reunião de orientação de estágio realizadas nas dependências no departamento de ensino correspondente ao curso de Licenciatura em Educação Física da IES pública investigada. Este procedimento foi realizado nas duas últimas reuniões de orientação do estágio, com o intuito de garantir a coleta de dados de alunos faltosos em uma das reuniões<sup>2</sup> e também assegurar que todos os licenciandos, mesmo os que estivessem realizando seu primeiro estágio, já tivessem realizados os processos de formalização do estágio e vivenciado experiências no contexto escolar, que lhes permitisse manifestar as suas representações e atitudes frente ao ECS.

A recolha e tratamento dos dados quantitativos subsidiou a escolha dos sujeitos que participaram da fase qualitativa da pesquisa, através de procedimentos descritos na seção anterior. Após selecionada a amostra da fase qualitativa, foi estabelecido contato com os

---

<sup>2</sup> Nas reuniões de orientação de estágio os alunos precisam obter o mínimo de 75% de frequência, sendo este um requisito parcial para o cumprimento da atividade de ECS.

sujeitos a fim de agendar a realização da entrevista semiestruturada, que foi desenvolvida individualmente, num ambiente tranquilo e sem interferência de terceiros.

O conteúdo das entrevistas semiestruturadas foi gravado em áudio, transcrito e analiticamente sistematizado, de modo a permitir inferências e interpretações acerca das representações dos licenciandos a respeito do ECS apontadas na TELP e possíveis relações com suas atitudes frente ao estágio.

#### **3.4.1 Procedimentos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP-UFRRJ), sendo aprovado mediante o parecer nº 1.202/18 (Anexo A) apenso ao processo nº 23083.025535/2018-53, em cumprimento à resolução 466/2012 que estabelece diretrizes e normas pertinentes às pesquisas que envolvam seres humanos.

Após aprovação do CEP-UFRRJ, foi solicitada a anuência do Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da IES pública pesquisada (Apêndice 1), para que se iniciasse a fase de coleta de dados, dando prosseguimento ao trabalho de campo.

Em seguida foi realizada a identificação dos sujeitos que atendiam aos critérios de participação na pesquisa, sendo fornecidos os esclarecimentos pertinentes ao tema e aos objetivos do estudo. Após manifestação de interesse dos sujeitos em participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do TCLE (Apêndice 2), a fim de que fosse registrado o aceite, salvaguardando pesquisador e pesquisados envolvidos na pesquisa.

#### **3.5 Tratamento e análise dos dados**

Considerando o método misto sequencial adotado como modelo de estudo na presente pesquisa, para o tratamento e análise dos dados adotou-se procedimentos distintos devido à natureza dos instrumentos e dos dados em cada fase da investigação.

O tratamento dos dados quantitativos (evocações e caracterização sociodemográfica e atitudinal) foi realizado com o apoio de dois diferentes softwares, EVOC versão 2005 e *IBM® SPSS® Statistics*, mediante análise prototípica (WOLTER; WACHELKE; NAIFF, 2016) dos dados obtidos a partir da TELP, e estatística descritiva dos dados obtidos por meio do questionário de caracterização sociodemográfica e atitudinal, respectivamente.

A análise dos dados qualitativos (justificativas da TELP e entrevistas) foram interpretados pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Considerando a complexidade que envolve a identificação das representações sociais pela TELP, em associação com os dados obtidos na entrevista, na sequência descreve-se pormenorizadamente os procedimentos adotados no tratamento e análise dos dados, no esforço de interpretar os motivos para as representações evocadas pelos licenciandos.

### 3.5.1 Tratamento e análise das evocações

Os dados oriundos da aplicação da TELP foram tratados no software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*), versão 2005 (VERGÈS, 1992 apud WACHELKE; WOLTER, 2011), que calcula a frequência e ordem média das evocações obtidas junto aos sujeitos da pesquisa. Este tratamento permitiu identificar o provável núcleo central e os sistemas periféricos, onde se estruturam a organização das representações sociais dos sujeitos sobre o objeto em análise. O software EVOC é um conjunto de programas (Figura 3) que, de forma conjunta, possibilitam a realização da análise estatística das evocações (OLIVEIRA et.al, 2005), bem como a elaboração de matrizes de co-ocorrências, oportunizando: a elaboração do Quadro de Quatro Casas e a análise de similitude (FLAMENT, 1981,1986 in OLIVEIRA et.al, 2005).

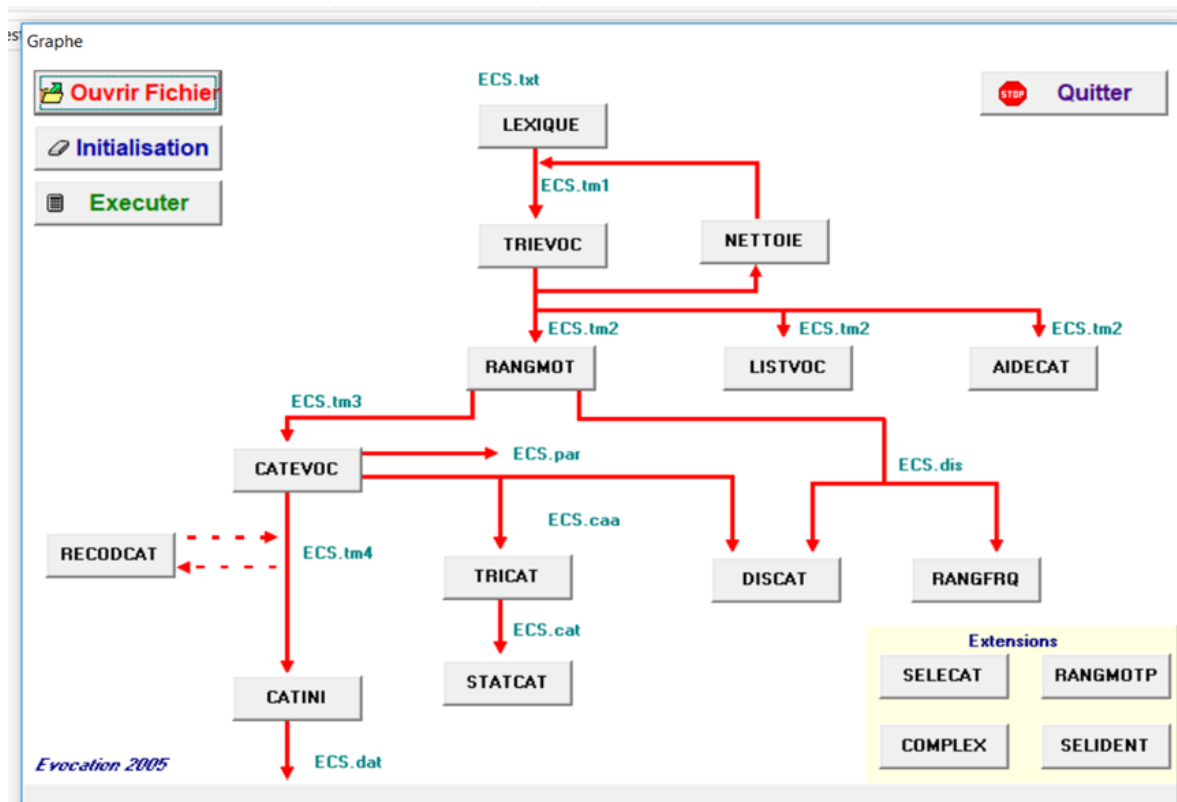


Figura 3. Interface do software EVOC

Ressalta-se que o presente estudo, concentrou-se na construção do Quadro de Quatro Casas. Em virtude disso, dentre os 17 programas que compõem o EVOC, foram utilizados apenas cinco (Quadro 2), por atenderem ao objetivo proposto.

O caminho percorrido para o tratamento e análise dos dados envolveu diversas etapas. Iniciou-se com a formação do banco de dados em que as evocações e os dados sócio demográficos de identificação dos sujeitos foram organizados numa planilha do programa Microsoft Office Excel 2007.

**Quadro 2. Programas utilizados do software EVOC e funções analíticas**

<b>Programa</b>	<b>Função</b>
<b>LEXIQUE</b>	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado criando o vocabulário que será utilizado pelo programa, indicando a quantidade de sujeitos e respectivamente o número total de palavras evocadas.
<b>TRIEVOC</b>	Realiza uma triagem no banco de dados, indicando a entrada e saída das evocações.
<b>NETTOIE</b>	Possibilita uma revisão das palavras que compõe o arquivo de análise, onde são feitas correções, eliminando possíveis erros de digitação ou ortográficos, bem como uma padronização das palavras evocadas com semelhantes significados (lematização), conferindo mais robustez ao banco de dados.
<b>RANGMOT</b>	Fornecer uma lista com todas as palavras evocadas organizadas em ordem alfabética com a frequência total de cada palavra; o número de vezes que cada palavra apareceu em cada posição (rang) e a média ponderada a partir da frequência selecionada pelo pesquisador.
<b>RANGFRQ</b>	Constrói o quadro de quatro casas, considerando a frequência e ordem média de evocação das palavras, indicando o possível núcleo central e os sistemas periféricos que correspondem a estrutura da representação.

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA et.al, 2005; REIS et. al, 2013.

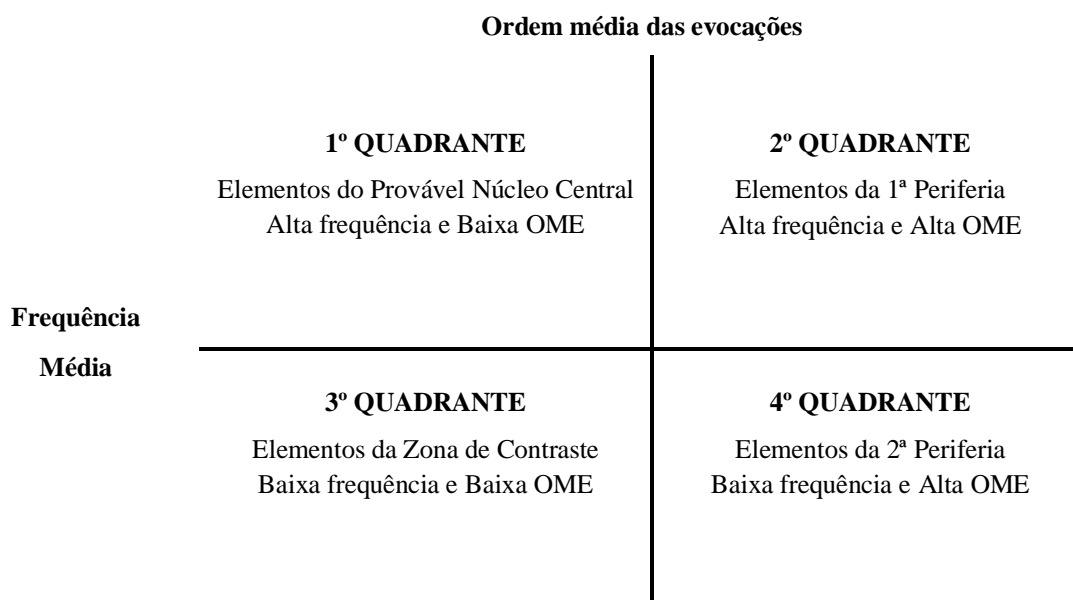
A planilha foi lançada no software EVOC, por meio do programa LEXIQUE que criou um vocabulário, isolando as unidades lexicais do arquivo utilizado, indicando na sequência a quantidade de sujeitos registrados e respectivamente o total de palavras evocadas.

Em seguida, foi executado o programa TRIEVOC onde os dados sofreram uma triagem gerando uma distribuição das frequências. Logo após, foi acessado o programa NETTOIE, onde foi feita a revisão das palavras evocadas que compõe o arquivo de dados, buscando corrigir erros e realizar a lematização necessária a fim de garantir dados mais robustos para a pesquisa.

A lematização obedeceu aos seguintes critérios: substituir o termo menos evocado pelo termo correspondente (plural/singular; masculino/feminino) mais evocado da lista de evocações; normatizar somente evocações sinônimas muito próximas. Nesta etapa foi confeccionada uma planilha a fim de registrar quais evocações sofreram a lematização e como estas ficaram após lematizadas. Feito isso, o programa TRIEVOC foi novamente executado a fim de fazer uma nova triagem no arquivo modificado.

Na sequência, executou-se o RANGMOTP onde foi gerada uma listagem com todas as evocações, discriminando a frequência total, quantas vezes cada palavra foi evocada e em qual posição, e a média ponderada a partir da frequência mínima calculada pelo pesquisador.

O próximo passo consistiu em executar o programa RANGFRQ, estabelecendo critérios de corte que compreendeu calcular e determinar a frequência mínima (Fréquence Minimale), a frequência média (Fréquence Intermediaire) e a média das médias (Rang Moyen), a fim de estruturar os quadrantes que compõem o Quadro das Quatro Casas, o que permitiu identificar o possível núcleo central e os elementos periféricos da representação social do ECS (WACHELKE; WOLTER, 2011). Cada quadrante possui um sentido no Quadro de Quatro Casas (Figura 4).



**Figura 4: Composição dos quadrantes no Quadro de Quatro Casas**

O Quadro de Quatro Casas é estruturado de forma a distribuir os resultados gerados pela TELP. A construção do Quadro de Quatro Casas é feita pelo software EVOC a partir da definição da frequência mínima das palavras, em que as evocações que estiverem abaixo dessa frequência são excluídas da análise; e do cruzamento da frequência média de



ocorrência das palavras com a média das ordens médias das evocações, gerando quatro quadrantes pelos quais são distribuídos os elementos evocados pelos sujeitos (OLIVEIRA et. al, 2005) .

O quadrante superior esquerdo abriga os elementos que compõem o provável núcleo central da representação, elementos estes que além de terem sido prontamente evocados, possuem uma alta frequência. O quadrante superior direito abriga os elementos da 1ª periferia que foram tardiamente evocados, mas que possuem uma alta frequência. O quadrante inferior esquerdo abriga os elementos de contraste que corresponde aos elementos que foram prontamente evocados, mas com uma frequência baixa; o quadrante inferior direito aloca os elementos pertencentes a 2ª periferia, que além de terem sido tardiamente evocados, apresentaram uma baixa frequência (OLIVEIRA et. al, 2005).

### **3.5.2 Tratamento e análise estatística do perfil sociodemográfico e atitudinal**

Os dados obtidos nas questões fechadas do questionário foram tratados por meio da estatística descritiva, sendo calculadas medidas de frequência, proporção, tendência central e dispersão com o suporte do software *IBM® SPSS® Statistics*.

Os dados de caracterização sociodemográfica foram sistematizados no banco de dados como variáveis nominais, sendo calculadas a frequência e proporção das categorias em que se enquadraram os sujeitos a partir de suas respostas na primeira parte do questionário.

Os dados de caracterização das atitudes dos sujeitos perante o ECS, foram sistematizados na base de dados como dados escalares, os quais foram tratados mediante a estatística descritiva, sendo calculadas medidas de tendência central (Média, Mediana, Moda) e de dispersão (Desvio padrão, Máximo, Mínimo e Amplitude).

### **3.5.3 Análise qualitativa**

Na análise qualitativa recorreu-se a Análise de Conteúdo, que consiste num conjunto de técnicas onde se busca realizar a análise das comunicações, seus significados e significantes, e tem como principal característica a capacidade de se adaptar em um variado campo de aplicação. Esta técnica é realizada em quatro fases: transcrição, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados por meio da inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

O corpus textual proveniente das justificativas foram extraídos do Questionário de Evocações Livres e organizados num quadro a fim de sistematizar os dados das justificativas e as respectivas palavras.

O corpus textual das entrevistas foi transcrito e submetido a uma leitura flutuante, de modo a estabelecer a familiarização com os dados. Em seguida realizou-se uma segunda leitura em busca de elementos que coadunassem com o significado das evocações presentes no Quadro de Quatro Casas e elencadas como mais importantes. Na fase de exploração do material identificou-se as unidades de registro a partir do critério semântico, de forma que os elementos foram agrupados por aproximação de significância das evocações (GOMES, 1994). Por fim, foi realizada uma análise interpretativa objetivando maior aprofundamento nas questões que permeavam as respostas dos sujeitos, desvelando os conteúdos implícitos.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor sistematização da apresentação dos resultados, esta pesquisa foi dividida em quatro subseções: (a) contextualização do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da IES investigada, de modo a ilustrar o contexto onde a pesquisa foi realizada; (b) características sociodemográficas da amostra, de modo a aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa; (c) caracterização atitudinal dos licenciandos visando identificar suas atitudes frente as ações do ECS; e (d) representações sociais dos licenciandos sobre o ECS a partir da interpretação do Quadro de Quatro Casas e o significado atribuído a este componente curricular a partir das representações sociais desveladas, aprofundadas a partir dos enunciados oriundos das entrevistas com os sujeitos investigados, no intuito de conhecer as causas da formulação das representações.

#### **4.1 Contextualização do ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da IES investigada**

O projeto de orientação do ECS que vem sendo implementado do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES investigada baseia-se na premissa de que o ECS se caracteriza como um momento na formação inicial que deve ratificar a superação da dicotomia entre teoria e prática, promovendo a construção de conhecimentos acerca do fazer docente e, para isso, relevando a interlocução entre teoria e prática e a reflexão sobre esta prática como aporte teórico pertinente nesta etapa da formação docente.

O estágio se organiza em quatro atividades<sup>3</sup> distintas: AA 145 – ECS na Educação Infantil; AA 146 – ECS no Ensino Fundamental; AA 147 – ECS no Ensino Médio/Educação de Jovens e Adultos, e AA 148 – ECS em espaços informais/não formais (escolinhas de iniciação esportiva, clubes, academias, projetos sociais, etc). Os licenciandos oriundos de programas de Residência Pedagógica e PIBID (quando se encontram na segunda metade do curso), são dispensados da participação das reuniões de orientação, por se tratar de atividades correlatas provindas de políticas públicas de formação de professores, mas participam da avaliação final, apresentando seus relatórios

---

<sup>3</sup> Na IES investigada, o estágio não se constitui em disciplinas, mas em Atividades Curriculares subdivididas em AA 145, AA 146, AA 147 e AA 148, que devem ser cumpridas semestralmente pelos discentes, conforme normas institucionais.

no seminário final do estágio.

Buscando proporcionar aos licenciandos orientação, problematização e reflexão sobre as experiências de estágio, a cada semestre a carga horária de atividades acadêmicas é condensada em seis reuniões, totalizando 20 horas, além das 100 horas de vivências no contexto escolar. A primeira reunião é realizada pelos professores responsáveis pela Comissão de Estágio do curso, oportunidade em que são informados aos alunos os procedimentos para a formalização estágio, calendário das atividades acadêmicas, os textos de fundamentação teórica sobre o estágio<sup>4</sup>, e esclarecimentos sobre dúvidas apresentadas pelos alunos.

As quatro reuniões seguintes (segunda a quinta) são destinadas às dinâmicas reflexivas teórico-práticas, com relatos de experiências e problematização das vivências no contexto do estágio. Estas reuniões são realizadas com a participação de professores colaboradores da educação básica, em geral, discentes do curso de Pós-Graduação em Educação da IES e/ou integrantes do Grupo de Pesquisa Pedagogia de Educação Física e Esporte, os quais desenvolvem pesquisas em projetos voltados à formação docente. Durante este período são promovidas dinâmicas reflexivas buscando problematizar e articular a teoria presente em textos de fundamentação com as experiências práticas relatadas pelos alunos nos encontros de orientação. Também, são disponibilizados espaços para orientação requerida pelos alunos para a construção dos relatórios finais de estágio.

A sexta, e última, reunião do ECS é dedicada à avaliação das atividades do estágio, momento em que os alunos apresentam seus relatórios para avaliação dos respectivos professores supervisores. Os relatórios são previamente avaliados e, no intuito de socializar as experiências escolares e fomentar um ambiente colaborativo de formação, a avaliação final dos alunos é realizada no contexto de um evento denominado Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física. Neste evento os alunos apresentam formalmente os relatórios de estágio em sessões de mesa-redonda e pôsteres, mediante as quais expõem e socializam as suas experiências de estágio nas escolas.

## **4.2 Características sociodemográficas da amostra**

A Tabela 1 foi elaborada no intuito de ilustrar as características dos sujeitos da

---

<sup>4</sup> Para cada turma de ECS são destinados textos de fundamentação teórica que embasam as discussões sobre quatro eixos teórico-práticos que orientam as reflexões em cada etapa do estágio, bem como fundamentam o relatório final. Os eixos são: Identidade Profissional, Socialização Profissional, Ensino-aprendizagem e Competências Profissionais.

pesquisa, seguindo-se a descrição pormenorizada do perfil relativo às variáveis analisadas.

**Tabela 1. Perfil dos licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física**

<b>Sexo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Masculino	39	41,1
Feminino	56	58,9
Total	95	100,0
<b>Faixa etária</b>		
19-23 anos	60	63,2
24-29 anos	28	29,4
30 anos ou mais	7	7,4
Total	95	100,0
<b>Período do curso</b>		
5° ao 8°	56	58,9
9° ao 18°	39	41,1
Total	95	100,0
<b>Estágio que está realizando</b>		
Educação Infantil	38	40,0
Ensino Fundamental	23	24,2
Ensino Médio e EJA	34	35,8
Total	95	100,0
<b>Residência</b>		
Família	60	63,2
República	11	11,6
Alojamento universitário	10	10,5
Outros	14	14,7
Total	95	100,0
<b>Percepção de bolsa/ auxílio financeiro</b>		
Sim	33	34,7
Não	62	65,3
Total	95	100,0
<b>Vínculo empregatício</b>		
Sim	29	30,5
Não	66	69,5
Total	95	100,0
<b>Área de atuação</b>		
Fora da área de Educação Física	5	5,3
Educação Física <sup>5</sup>	21	22,1
Não respondeu	69	72,6
Total	95	100,0
<b>Carga horária de trabalho</b>		
3 a 20 horas semanais	18	19,1
Acima de 20 horas semanais	7	7,5
Não respondeu	70	73,4
Total	95	100,0
<b>Total Geral</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

F=frequência absoluta; %=frequência relativa

A amostra foi composta por 95 graduandos do 5° ao 18° período do curso de Licenciatura em Educação Física, assim distribuídos: 38 sujeitos (40%) na Educação

<sup>5</sup> As atividades laborais exercidas por esta parte da amostra no geral são realizadas fora do contexto escolar.

Infantil, 23 sujeitos (24,2%) no Ensino Fundamental e 34 sujeitos (35,8%) no Ensino Médio e EJA. Na totalidade da amostra, 39 sujeitos (41,1%) são do sexo masculino e 56 sujeitos (58,9%) são do sexo feminino, indicando uma predominância das mulheres no grupo amostral deste estudo.

A idade dos sujeitos variou entre 19 e 38 anos (média de  $23,6 \pm 3,39$ ), sendo 60 sujeitos (63,2%) na faixa etária de 19 a 23 anos (média de  $21,7 \pm 1,06$ ), 28 sujeitos (29,4%) na faixa etária de 24 a 29 anos (média de  $25,3 \pm 1,53$ ) e sete sujeitos (7,4%) na faixa etária de 30 anos ou mais (média de  $32,8 \pm 2,96$ ).

Com relação ao local de residência, 60 sujeitos (63,2%) declararam residir com suas respectivas famílias, 11 sujeitos (11,6%) em república de estudantes, 10 sujeitos (10,5%) em alojamento oferecido na IES e 14 sujeitos (14,7%) em outros espaços. Do montante amostral, 56 sujeitos (58,9%) encontravam-se cursando do 5º ao 8º período, ou seja, matriculados no período regular de formação, e 39 sujeitos (41,1%) encontravam-se cursando do 9º ao 18º período, configurando que um número significativo de licenciandos apresentou um prolongamento considerável em relação tempo necessário à conclusão do curso. Esta postergação pode exercer forte influência no olhar do licenciando sobre o curso, pois com o passar do tempo torna-se mais desgastante e dispendioso e, conseqüentemente, o estágio, atividade que demanda maior energia e tempo do licenciando para sua realização, pode se configurar um motivo a mais de atraso em sua formação. Outro fator levantado neste dado foi que boa parte dos licenciandos não realizaram o estágio no período sugerido na grade curricular do curso, ou seja, do 5º ao 8º período, postergando o cumprimento desta atividade. O atraso na realização do estágio pode estar atrelado a vários fatores, como exemplos: o não gerenciamento das atividades acadêmicas pelo licenciando, possível desvalorização do estágio como parte relevante em sua formação docente, e até o retardo da realização do estágio devido à dificuldade de alguns sujeitos em lidar com a burocracia que envolve a sua formalização.

Visando aprofundar o conhecimento sobre a realidade socioeconômica dos sujeitos, estes foram questionados sobre a recepção de auxílio financeiro proveniente de políticas institucionais da IES. No conjunto da amostra, 33 sujeitos (34,7%) afirmaram receber bolsa para auxílio financeiro e 62 sujeitos (65,3%) declararam não receber qualquer tipo de auxílio financeiro por parte da universidade. O fator financeiro pode, de alguma forma, interferir na realização e concepção dos licenciandos sobre o estágio, pois dependendo da localização da escola onde foi realizado, pode representar um gasto financeiro significativo

para o estagiário. Estes dados devem ser considerados no contexto da instituição em questão, uma vez que o curso se desenvolve em regime de tempo integral, restringindo, por isso, a possibilidade de os alunos terem alguma fonte de renda para se manterem. Da mesma forma, aqueles que não residem nos alojamentos universitários assumem despesas maiores com deslocamentos e alimentação, representando um déficit financeiro considerável para os licenciandos.

Quanto a assunção de algum vínculo empregatício, dentre os 95 sujeitos, 29 (30,5%) declararam trabalhar, enquanto os demais 66 (69,5%) afirmaram não possuir qualquer vínculo empregatício. Estes números indicam que quase 1/3 da amostra (30,5%) se dividia entre as demandas referentes às disciplinas cursadas na graduação, atividades laborais e ECS. Esta concomitância de responsabilidades acarreta uma sobrecarga no dia-a-dia destes licenciandos, e acaba gerando uma necessidade de flexibilização curricular ou na carga horária de trabalho para que possam realizar o estágio.

Dentre os licenciandos que afirmaram trabalhar, cinco sujeitos (5,3%) exerciam atividades laborais que não correspondiam ao campo de atuação da Educação Física, 21 sujeitos (22,1%) atuavam em campos da Educação Física não correspondentes ao contexto escolar e 69 sujeitos (72,6%) não responderam esta questão.

Questionados sobre sua carga horária semanal de trabalho, 18 sujeitos (19,1%) cumpriam uma jornada semanal de três a 20 horas, 7 sujeitos (7,5%) acima de 20 horas e 70 sujeitos (73,4%) não se manifestaram sobre a temática abordada.

No ensejo por mais informações a respeito de uma possível identificação dos licenciandos com o magistério, bem como com a licenciatura em Educação Física e/ou vivência prévia no campo profissional, foram elaboradas questões que vão ao encontro desta intencionalidade (Tabela 2).

Em relação à formação no Ensino Médio, 20 sujeitos (21,1%) cursaram a modalidade técnico-profissionalizante, 67 sujeitos (70,5%) cursaram o Ensino Médio na modalidade regular e apenas oito (8,4%) realizaram o Curso Normal - Formação de Professores. Este dado ilustra que a minoria dos participantes apresentava alguma experiência no espaço da docência, justificada por vivências no curso normal, configurando o estágio como primeiro contato formal com a docência e com a escola para a grande maioria dos discentes. Esta “inexperiência” e desconhecimento prévio do fazer docente pode gerar uma certa insegurança nos licenciandos ao protagonizarem experiências de ensino no âmbito do ECS.

Questionados sobre a opção de curso no SISU, 62 alunos (65,3%) declararam ter sido o curso de Educação Física a sua primeira opção, e 33 sujeitos (34,7%) tentaram o ingresso em outros cursos, mas optaram pelo curso de Educação Física por esta ter sido a opção viável para o ingresso no ensino superior. Estes números indicam que a maioria dos participantes da pesquisa possuíam alguma fonte de socialização primária que conduzia à identificação com o curso. Buscando complementar esta questão, os sujeitos foram questionados se manteriam a escolha de se tornar professor de Educação Física caso tivessem outra opção de formação, ao que 72 alunos (75,8%) declararam que permaneceriam na área, mesmo se tivessem a oportunidade de trocar de curso, enquanto 23 alunos (24,2%) nutriam o desejo de mudar de área de formação por diversos motivos, *e.g.*, como não se identificar com a área, baixa remuneração, desvalorização do professor, entre outros.

**Tabela 2. Opção pelo curso de Educação Física e experiência na docência**

<b>Primeira opção de curso no SISU</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Educação Física	62	65,3
Outros cursos	33	34,7
<b>Desejo de trocar de curso</b>		
Sim	23	24,2
Não	72	75,8
<b>Modalidade de ensino cursada no ensino médio</b>		
Técnico profissionalizante	20	21,1
Regular	67	70,5
Curso Normal – Formação de Professores	8	8,4
<b>Número de estágios realizados</b>		
Um	27	28,4
Dois	17	17,9
Três	15	15,8
Quatro	36	37,9
<b>Experiência extracurricular em docência</b>		
Sim	44	46,3
Não	51	53,7
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

F=frequência absoluta; %=frequência relativa

Quanto ao número de estágios realizados, 27 alunos (28,4%) haviam realizado apenas um estágio, 17 alunos (17,9%) realizaram dois estágios, 15 alunos (15,8%) realizaram três estágios e 36 alunos (37,9%) realizaram quatro estágios, denotando que a maioria dos participantes (53,7%) realizaram entre três e quatro estágios. Ao considerar os alunos que realizaram entre dois e quatro estágios, encontra-se aproximadamente dois terços de alunos (71,6%) com experiências de estágio redundantes, conferindo-lhes o status de boa fonte de informação.



Quando indagados se possuíam outra experiência na área da docência, excluindo as vivências do estágio, 44 alunos (46,3%) afirmaram terem tido experiências fora o estágio, mas 51 alunos (53,7%) não declararam qualquer experiência no campo da docência. Estes números mostram que aproximadamente metade dos alunos tiveram alguma vivência no campo da docência e, podem vir a considerar o estágio “mais do mesmo”, por presumirem possuir um arcabouço de saberes suficiente para exercê-la, ainda que realizada de forma assistemática e sem a supervisão pedagógica voltada aos objetivos específicos do estágio, na condição de oportunidade para refletir sobre as ações e a ambiência escolar, articulando as experiências de campo com as perspectivas teóricas apreendidas em outros tempos e espaços curriculares.

Desprezar o ECS como espaço de aprendizagem da docência proporcionada pela interação com professores experientes significa um prejuízo à formação do futuro professor. Em pesquisa realizada por Rodrigues (2013), evidenciou-se que a troca de experiências entre licenciandos e professor supervisor gera conhecimento para ambas as partes, pois o licenciando adquire mais experiência e segurança para sua futura atuação docente, enquanto o professor ressignifica suas práticas por meio do contato com novas metodologias trazidas pelos licenciandos durante suas intervenções pedagógicas no contexto escolar.

### **4.3 Caracterização atitudinal dos licenciandos perante o ECS**

Na segunda parte do questionário sociodemográfico e atitudinal, os licenciandos foram solicitados a caracterizarem suas atitudes perante as ações do ECS, tanto no âmbito da IES quanto no lócus de sua realização.

Esta seção do instrumento foi composta por 22 aspectos a respeito do ECS no qual os licenciandos registraram suas respostas numa escala com 5 diferentes assertivas escalonadas de 1 a 5, sendo 1 correspondente a “péssimo”, 2 a “ruim”, 3 a “regular”, 4 a “bom” e 5 a “ótimo”.

Ao analisar os dados, percebeu-se que os licenciandos registraram insatisfação mediante as orientações recebidas pela comissão de estágio sobre os procedimentos para formalização do ECS (média de  $2,8 \pm 1,01$ ), no qual 41,1% dos sujeitos avaliaram as orientações numa escala de ruim à péssima, conferindo a este tópico uma fragilidade no processo de formalização do ECS.

No que diz respeito ao dia (média de  $2,2 \pm 1,14$ ), horário (média de  $2,7 \pm 1,28$ ) e

duração da reunião de orientação de estágio (média de  $2,5 \pm 1,11$ ), os licenciandos em sua maioria (61,1%, 43,2% e 47,4 respectivamente) classificaram estes pontos em escala pouco valorativa na dinâmica implementada no ECS da IES investigada. A questão específica referente ao dia da reunião de orientação foi caracterizada por 34,7% dos sujeitos como “péssimo” e 26,3% como “ruim”, ilustrando que este aspecto do ECS, dentre todos os elencados nesta seção do questionário, foi predominantemente percebido como menos valorativo pelos licenciandos.

Ao registrarem suas percepções a respeito dos textos utilizados nas reuniões de orientação de estágio, mais especificamente à sua qualidade e adequação à realidade vivenciada na escola, os licenciandos demonstraram uma atitude bastante valorativa deste aspecto dentro da dinâmica implementada no contexto investigado, no qual 85,3% dos sujeitos (média de  $4,3 \pm 0,70$ ) qualificaram o aporte teórico de “bom” a “ótimo”, e 79% dos sujeitos (média de  $4,1 \pm 0,72$ ) consideraram os textos estudados e discutidos nas reuniões de estágio condizentes com as demandas da prática do ECS. Faz-se importante ressaltar que no tocante à qualidade dos textos não houve qualquer registro de assertiva pouco valorativa e referente à adequação dos textos ao estágio realizado nas escolas, a assertiva de menor valor escalar (péssimo) mostrou-se ausente.

A carga horária do ECS, determinada pela legislação (BRASIL, 2002b) apresentou valor mediano no registro dos licenciandos (média de  $3,0 \pm 1,12$ ) e alcançou amplitude máxima de registros no questionário (1 a 5).

A dinâmica didático-pedagógica utilizada nas reuniões de orientação de ECS, se mostrou profícua na concepção dos licenciandos (média de  $4,2 \pm 0,74$ ), onde nenhum sujeito a classificou como péssima e 86,3% da amostra consideraram a dinâmica de “boa” à “ótima”. Este dado denota que a grande maioria dos licenciandos de alguma forma se sentiram contemplados durante as reuniões de orientação de ECS e que a dinâmica utilizada pelos professores mediadores tem atendido suas expectativas/necessidades.

As experiências e conhecimentos construídos a partir do ECS são formalizados no formato de relatório de estágio. Esta ferramenta utilizada de maneira pedagógica no contexto investigado, obedece à alguns critérios pré-determinados pela comissão de estágio para sua elaboração. Tais critérios foram caracterizados de maneira equilibrada na concepção dos licenciandos (média de  $3,1 \pm 1,02$ ), tanto na escala menos valorativa (29,5%) quanto na mais valorativa (35,8%), registrando posicionamentos de apoio e oposição dos licenciandos ao formato de relatório de estágio.

Outro aspecto avaliado pelos licenciandos se concentrou no momento avaliativo do ECS implementado no curso de Educação Física. Esta avaliação se concretiza no formato de seminário, visando a partilha e troca de conhecimentos e experiências vivenciadas e construídas durante o ECS. Na concepção dos discentes, este é um ponto pouco valorativo (média de  $2,7 \pm 1,17$ ) no contexto investigado, pois pouco mais de um terço dos alunos (38,9%), consideraram este aspecto do ECS de “ruim a péssimo”.

A recepção dispensada aos licenciandos pela equipe gestora e pedagógica no espaço escolar (média de  $4,2 \pm 0,86$ ) e pelos professores supervisores (média de  $4,5 \pm 0,71$ ) mostrou-se bastante positiva, em que a maioria absoluta dos sujeitos (81% e 91,6% respectivamente) avaliou esta recepção como no âmbito escolar bem concebida. Importante ressaltar que não houve qualquer registro de menor valor na escala (péssimo) referente à recepção dispensada pelos professores supervisores aos licenciandos quando adentram o espaço escolar para realização do ECS.

Na concepção dos licenciandos, o ponto mais positivo do ECS se concentrou na relação estabelecida com os alunos da Educação Básica no contexto escolar (média de  $4,6 \pm 0,58$ ). A quase totalidade dos licenciandos (95,8%) considerou esta relação de “boa à ótima”, não sendo computado qualquer registro nas escalas “péssimo e ruim”.

A maioria significativa dos licenciandos consideraram de boa à ótima a orientação recebida pelo professor supervisor durante o estágio (75,8%) bem como sua atuação didático-pedagógica (75,7%), configurando que os licenciandos conseguiram estabelecer uma relação e ambiente profícuos de aprendizagem da docência na escola.

Pelo fato de o ECS representar importante aprendizagem para a profissão é fundamental que seja propiciado aos licenciandos o contato proveitoso com a realidade da profissão docente. Os dados revelaram que a grande maioria dos licenciandos (80%) consideraram o número de intervenções exigidas no ECS suficientes (média de  $4,1 \pm 0,91$ ) para a experimentação da docência, assim como demonstraram, em sua maioria (82,1%) não ter encontrado empecilho na escola para realizar suas intervenções (média de  $4,3 \pm 0,99$ ), encontrando um ambiente favorável à aprendizagem e exercício da docência.

A respeito do espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas e a valorização da disciplina Educação Física no contexto escolar, a média dos registros dos licenciandos tanto a valorização da Educação Física na escola (média de  $3,1 \pm 1,32$ ) quanto do espaço físico e recursos materiais disponíveis para realização das aulas de Educação Física (média de  $3,1 \pm 1,38$ ), mostrando que estes aspectos foram notados pelos discentes em ECS nas

escolas.

Os licenciandos consideraram que o ECS contribui de forma positiva em sua habilitação à docência (média de  $4,4 \pm 0,70$ ), bem como o conhecimento docente adquirido no estágio (média de  $4,3 \pm 0,77$ ). É válido ressaltar que nenhum licenciando registrou a escala de péssimo para os pontos supracitados. Estes dados ilustram o reconhecimento dos licenciandos para com o ECS como um espaço de construção de conhecimentos e saberes imprescindíveis à docência.

Por fim, uma maioria significativa de licenciandos (74,8%) classificou de bom a ótimo a correspondência entre os conhecimentos apreendidos na graduação e os necessários à docência (média de  $3,9 \pm 0,83$ ). Este dado permite inferir que o currículo do curso de Educação Física se mostra relevante na formação inicial destes licenciandos ao contemplar aspectos importantes à construção de conhecimentos imprescindíveis ao fazer docente.

Para melhor ilustração, as respostas dos sujeitos foram organizadas na Tabela 3.

**Tabela 3. Caracterização das atitudes dos licenciandos perante as ações do ECS**

Variáveis do ECS	Média	DP	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Orientações procedimentos para realização do ECS	2,8	1,01	3	2,00	1,00	5,00
Dia da reunião de estágio	2,2	1,14	2	1,00	1,00	5,00
Horário da reunião de estágio	2,7	1,28	3	1,00	1,00	5,00
Duração da reunião de estágio	2,5	1,11	3	3,00	1,00	5,00
Qualidade dos textos utilizados nas reuniões	4,3	0,70	4	4,00	3,00	5,00
Adequação dos textos à realidade do estágio	4,1	0,72	4	4,00	2,00	5,00
Carga horária a ser cumprida no estágio	3,0	1,12	3	3,00	1,00	5,00
Dinâmica do mediador nas reuniões de orientação	4,2	0,74	4	4,00	2,00	5,00
Crítérios de elaboração do relatório final de ECS	3,1	1,02	3	3,00	1,00	5,00
Avaliação do estágio no formato de seminário	2,7	1,17	3	3,00	1,00	5,00
Recepção na escola (Direção, Equipe Pedagógica)	4,2	0,86	4	5,00	1,00	5,00
Recepção na escola (professor supervisor)	4,5	0,71	5	5,00	2,00	5,00
Relação estabelecida na escola com os alunos	4,6	0,58	5	5,00	3,00	5,00
Orientação recebida pelo professor supervisor	4,1	0,94	4	5,00	1,00	5,00
Ação didático-pedagógica do professor supervisor	4,1	1,04	4	5,00	1,00	5,00
Oportunidade de intervenção na escola	4,3	0,99	5	5,00	1,00	5,00
Quantidade de intervenções realizadas na escola	4,1	0,91	4	4,00	1,00	5,00
Espaço físico e recursos materiais da escola	3,1	1,38	3	4,00	1,00	5,00
Valorização da Educação Física na escola	3,1	1,32	3	3,00	1,00	5,00
Contribuição do estágio na habilitação à docência	4,4	0,70	4	5,00	2,00	5,00
Relação conhecimentos curriculares e docência	3,9	0,83	4	4,00	1,00	5,00
Conhecimento adquirido no estágio para a docência	4,3	0,77	4	5,00	2,00	5,00

DP= Desvio Padrão; Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os resultados, verificou-se que as questões caracterizadas como menos valorativas se concentraram em ações pertinentes ao ECS no âmbito da IES, especificamente aos trâmites necessários à sua formalização, espaço tempo das reuniões de orientação e proposta de avaliação do ECS, que podem ser atribuídos em grande medida à energia e ao tempo exigidos representando um desgaste para os discentes. Em contrapartida, as interações que ocorrem neste espaço-tempo foram classificadas de modo valorativo, e circunscreveram predominantemente os aspectos pedagógico do ECS, tanto no âmbito do curso de Educação Física quanto no contexto da escola, no qual ficou mais evidente a expressão positiva dos estagiários.

#### 4.4 Representações Sociais dos licenciandos sobre o ECS

Os resultados encontrados mediante tratamento das evocações, foram esquematicamente distribuídos no Quadro de Quatro Casas (Quadro 3), onde foi possível identificar os prováveis elementos centrais da representação social e as periferias. Neste quadro, os elementos foram organizados e distribuídos conforme a proximidade com o provável núcleo central da representação social sobre o ECS.

#### Quadro 3. Provável Núcleo Central e Periferias das Representações Sociais sobre o ECS

<b>PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL</b>			<b>PRIMEIRA PERIFERIA</b>		
	Frequência Média > 11	OME* < 2,70		Frequência Média > 11	OME > 2,70
Burocracia	19	2,158	aluno	13	2,769
Cansativo	12	2,333	aprendizado	39	2,872
Escola	18	2,611	experiência	33	2,727
			professor	13	3,231
			prática	16	3,000
			reunião	11	3,000
<b>ZONA DE CONTRASTE</b>			<b>SEGUNDA PERIFERIA</b>		
	Frequência Média < 11	OME < 2,70		Frequência Média < 11	OME > 2,70
Compromisso	6	1,167	chato	6	2,833
Relatório	8	2,625	conhecimento	9	2,778
responsabilidade	7	2,571	estresse	8	2,875
Vivência	10	2,700	formação	10	3,200
			sábado	7	3,000

\* Ordem média de evocação; Fonte: Dados da pesquisa

Na apresentação dos resultados relativos às representações sociais dos licenciandos

sobre o ECS, serão apresentadas a frequência de evocação das palavras, as palavras prontamente evocadas, e as justificativas das palavras hierarquizadas como mais importante pelos respondentes. A frequência de evocação das palavras se refere à quantidade de vezes que as palavras foram evocadas pelos sujeitos. As palavras prontamente evocadas foram aquelas proferidas de imediato (primeira palavra) pelos sujeitos no primeiro momento da coleta de dados, quando foram solicitados a elencar as cinco palavras que lhes vinham a mente ao ouvir o termo indutor “Estágio Supervisionado”. As palavras hierarquizadas como mais importantes pelos discentes nos permitiu aceder as suas justificativas, as quais foram assumidas para efeito de interpretação dos motivos apresentados pelos sujeitos para as suas escolhas, aprofundadas com as informações obtidas nas entrevistas.

#### **4.4.1 Provável Núcleo Central das Representações Sociais sobre o ECS**

De acordo com o Quadro de Quatro Casas, os elementos presentes no quadrante superior esquerdo fazem parte do provável Núcleo Central da representação sobre o ECS. Pelo fato de as representações serem organizadas de acordo com a proximidade estabelecida com o Núcleo Central, este determina tanto o significado quanto a organização dos elementos que compõem as representações (CAMPOS, 2003). Ao combinar a frequência com a ordem das evocações, surgiu neste quadrante três elementos: “burocracia”, “cansativo” e “escola”.

A primeira palavra “burocracia” foi dezenove vezes evocada, sendo seis vezes prontamente evocada e justificado por quatro sujeitos como a palavra mais importante. No geral, as justificativas dos licenciandos ao conceberem a atividade como burocrática remeteram à quantidade de documentos/assinaturas que necessitam para formalizar o estágio, bem como os prazos para a sua consecução. A este contexto encontram-se associados sentimentos de desestímulo e *stress*.

A burocracia envolvida para o estágio acaba desestimulando os discentes, muitos não conseguem bater os prazos de entrega da documentação e perdem o estágio, acarretando ao aluno permanecer mais tempo na graduação. (ESTAGIÁRIO 46)

Burocracia. Escolhi esta palavra pois quando me matriculo nos estágios, já me vem na mente a quantidade de papéis e assinaturas que temos que entregar. (ESTAGIÁRIO 56)

Burocracia. Simplesmente pelo fato de ter pouco prazo e muitos papéis para colher assinaturas, além de ser o único curso da instituição com regras e prazos estabelecidos pela comissão. (ESTAGIÁRIO 76)

Burocracia, pois algo que podia ser mais simples e prazeroso, torna-se estressante com tanta burocracia. (ESTAGIÁRIO 80)

A burocracia que envolve o estágio em todos os cursos de graduação, implica o cumprimento de exigências regulamentadas por lei (BRASIL, 2008), envolvendo uma gama considerável de documentos que, embora necessários, são entendidos pelos discentes como excessivos. No curso em questão, para formalizar o estágio, os alunos devem apresentar o comprovante de formalização do estágio junto ao Departamento de Estágio da IES, procedimento que demanda o seu empenho em providenciar o termo de compromisso assinado pelos agentes e instituições envolvidos no estágio (IES, IEB, Orientador e Supervisor de estágio) e atestado médico; e, na etapa seguinte, entregar à coordenação dos estágios a ficha de cadastro contendo as informações essenciais sobre o estágio. Em geral, os alunos dispõem de 30 a 40 dias para realizarem estes procedimentos de formalização do estágio.

É importante salientar que o estágio só pode ser formalmente realizado se for precedido de um termo de compromisso firmado entre estudante e concedente, tendo obrigatoriamente a mediação das instituições de ensino (BRASIL, 2008). Toda a gama de obrigações imputada às instituições de ensino, presente no artigo 7 da Lei nº 11.788/08, exige a adoção de ações reguladoras do ECS. Ao intervir neste processo, as instituições de ensino assumem responsabilidades sobre o estágio dos graduandos que implicam várias medidas objetivando a estruturação desta formação, como exigências documentais, prazos e assinaturas que precisam ser cumpridas pelos estagiários e que, suas repercussões encontram-se fortemente presentes no provável núcleo central das representações dos licenciandos sobre o ECS.

A concepção do estágio como uma etapa burocrática na sua realização foi confirmada na fala dos sujeitos durante as entrevistas, nas quais explicitaram sua insatisfação mediante as obrigações legais que necessitam ser cumpridas para formalização do estágio, por compreenderem excessiva a quantidade de documentos para cadastro do licenciando na atividade de ECS.

[...] eu acho que a questão da burocracia é horrível, porque entrega lá, volta aqui, vai lá, volta aqui, depois e tu fica perdido. Eu... eu tô no meu último estágio e até hoje eu sinto insegurança em relação os papéis que eu tenho que entregar, a... é... fico igual a um doido, ah, eu assino assim, tudo que tem que assinar, carimbo tudo que tem que carimbar. (FÁBIO, linhas 135-140)

[...] eu acho que tem papel, que tem documento que tem um prazo muito curto pra entregar e às vezes o aluno não consegue assinatura, etc. Isso acaba atrapalhando todo o processo. (VANESSA, linhas 107-108)

Os problemas referentes às assinaturas exigidas nos documentos de formalização do ECS, chamam a atenção para dois fatores. O primeiro se refere a questão das escolas que

não recebem os licenciandos de forma adequada e criam empecilhos, como o atraso na assinatura dos documentos exigidos, acarretando sua desistência em realizar o ECS. O segundo diz respeito ao fato de alguns licenciandos se organizarem de forma tardia para protocolar os documentos exigidos, reduzindo o prazo para cumprimento dos trâmites.

[...] às vezes o aluno não consegue assinatura e quando vai ver já é final do ano, e aí já atrapalhou tudo, porque às vezes não é falta de interesse do aluno buscar as assinaturas, mas a escola, tem escola que não recebe bem, demora pra assinar, aí quando o aluno vai contar as horas, não bate a hora, aí ele tem que desistir do estágio e puxar outro período. Eu graças a Deus não tive problema com isso, só que eu, eu sei de colegas que passaram por isso e são, e é uma coisa que atrasa a graduação, entendeu? [...] (VANESSA, linhas 116-121)

[...] Nunca tive problema com assinatura, nem nada disso não, porque eu sempre me organizei antes, mas a maioria dos alunos é... tem estresse por causa disso, porque às vezes o professor não quer assinar, não está naquele dia, nem todo professor, nem todo aluno teve a sorte que eu tive de ter professores até hoje que foram tranquilos, então, com relação a isso é só isso. (VANESSA, linhas 138-142)

Algumas falas explicitaram que embora os licenciandos coadunem com esta visão burocrática a respeito do estágio, reconhecem a necessidade dessas exigências documentais para que o estágio seja formalizado.

[...] Mas em relação as documentações, eu acho que tudo na vida é burocrático. (BETÂNIA, linhas 103-104)

Horrível (risos), porém necessária. É, eu sei que faz parte do processo, como apresentação de monografia, que precisa de documentação e tudo mais, mas eu acho muito burocrático [...] (FÁBIO, linhas 116-117)

[...] Pô, você vinha com 15 papéis mais as quatro vias. É horrível professora, é um gasto de dinheiro também gigante, é, é muito incômodo, é muito incômodo. É uma papelada necessária? Infelizmente é, mas...[...] (FÁBIO, linhas 133-135)

[...] porque o que a gente mais faz é colher assinatura é, são muitos papéis pra colher assinatura, então tem um monte, enumerando a burocracia, uma burocracia que é necessária, mas é muito burocrática, muito, vai aqui, pega uma assinatura aqui, então uma meio que contempla outra, xerox, papel, trabalho, é trabalhoso o estágio, é muita xerox, muito papel, muita assinatura, mas acho que principalmente esse período eu entendi que, eu entendi e amadureci que essa burocracia é necessária. (MILTON, linhas 408-413)

A partir fala de alguns licenciandos foi possível inferir que a visão burocrática do ECS se refere tanto à exigência de documentos de caráter administrativo para registro de estágios, quanto à exigência de documentos de caráter pedagógico, e.g., relatórios finais, os quais assumem contornos burocráticos por falta de maturidade ou dificuldade dos discentes em compreender a importância que o relato e interpretações de suas vivências têm para a própria formação.

[...] a gente tem convívio com os alunos então, a gente vê que muita gente só escreve coisas às vezes pra agradar vocês, não, não bota de fato o que aconteceu, o que não aconteceu, é... ou simplesmente não escreve nada assim [...] fazer um relatório só para poder passar mesmo né. Para vocês lerem e acharem tudo normal. [...] (FÁBIO, linhas 437-440)



[...] Desde o primeiro estágio eu consegui entender bem rápido qual é a proposta dos documentos, qual era a proposta dos, dos, do relatório, do seminário, então pra mim sempre foi muito tranquilo apresentar essa parte, mas olhando em contrapartida, os colegas ao meu redor, muita gente tem muita dificuldade com a quantidade de documentos, com a forma com que os documentos vão ser feitos por não ter essa maturidade de escrever e de conseguir é... transparecer aquilo que ela tá pensando, pro que ela tá querendo botar no papel, então, pra mim foi tranquilo, mas acho que pra outras pessoas não é tão tranquilo assim, pra grande maioria. (MILTON, linhas 256-263)

Os documentos pedagógicos requeridos no ECS englobam os papéis que são utilizados como instrumentos pedagógicos do estágio, entre eles, relatórios, planos de aulas e registros de campo. Estes documentos são concebidos com o intuito de estimular a recapitulação e reflexão das experiências de modo a, por um lado, problematizá-las e discuti-las a luz das teorias e, por outro, socializar tais experiências com os pares visando a reflexão coletiva e troca de experiências que conduzam a possibilidades de resolução dos problemas. A partir do momento em que os licenciandos não identificam estas finalidades nas ferramentas pedagógicas, infere-se que acabam por burocratizar o processo, na medida em que os documentos por eles produzidos perdem a relevância pedagógica por não representarem reflexões reais sobre as experiências e a realidade concreta do chão da escola e do ensino.

Visando amenizar contingências do ECS apontadas como problemáticas, os licenciandos sugeriram possíveis ações como a disponibilização das informações por parte da comissão de estágio de maneira mais clara, prazos maiores para o cumprimento de suas obrigações perante o ECS, e antecipação e detalhamento dos informes dispensados a respeito de documentos e prazos.

[...] como os, as, as informações são disponibilizadas, às vezes são disponibilizadas por e-mail, de maneira não muito clara, são disponibilizadas com prazos curtíssimos, poderiam ser disponibilizadas com prazos maiores para os alunos se programarem para poder fazer o que é exigido [...] acho que isso é um ponto negativo, essa questão de informação por parte da comissão. (MILTON, linhas 126-135)

[...] poderia ter antecipado as datas, tudo ser mais esclarecido, a gente que tem que ficar perguntando, eu acho que, assim, a, a, o corpo docente do, da galera que tá na comissão de estágio como professores, eu não tenho do que reclamar, mas agora como comissão de estágio, eu acho que eles poderiam melhorar nesse, nessa parte, entendeu? (BETÂNIA, linhas 157-161)

[...] É exagerado, eu acho, eu acho... exagerado, tem documento, tem três documentos aí que você pode fazer em um pra simplificar, sei lá, dar uma enxugada, enxugada no número de documentos. (VANESSA, linhas 144-145)

Então os aspectos negativos são para as orientações iniciais principal, principalmente com os alunos que estão fazendo o primeiro estágio. Porque geralmente eles, eles conseguem finalizar por causa, porque alguém já fez e ajudou, não por, pela orientação. (VANESSA, linhas 160-163)

Os licenciandos demonstraram responsabilizar integralmente a comissão de estágio por questões consideradas circunstanciais na realização do ECS. É importante ressaltar que, como citado anteriormente, todo início do semestre letivo é realizada uma reunião destinada principalmente aos licenciandos que realizarão o primeiro estágio, mas que é aberta à todos os licenciandos, na qual são tratados assuntos referentes aos trâmites burocráticos e pedagógicos do ECS, e são disponibilizadas aos discentes, via e-mail, orientações e datas de reuniões com as indicações de artigos para leitura e reflexão.

Estes dados mostram que as obrigações referentes aos trâmites legais para formalização do ECS foram mais fortes e presentes na memória coletiva dos licenciandos, representando uma sobrecarga a ser cumprida na graduação.

Os licenciandos tendem a considerar o ECS burocrático, ainda que se trate de documentos exigidos por lei, como mostra os estudos de Barreto; Oliveira; Araújo (2013) e Valsechi; Kleiman (2014), em que o ECS, por ser precedido por um caminho bastante burocrático e dificultoso, acaba sendo concebido como uma obrigação a mais a ser cumprida pelos graduandos, reforçando uma visão pouco valorativa sobre este componente curricular.

Esta preocupação com os aspectos burocráticos do estágio é associada por Santos (2003) a uma concepção fragmentada da formação docente, em que o estágio é conceituado como o pólo prático da formação docente, comprometendo seu reconhecimento como campo de construção de conhecimento.

A segunda palavra “cansativo” foi doze vezes evocada, sendo cinco vezes prontamente evocada e justificado por um sujeito como a palavra mais importante. A justificativa pertinente à palavra “cansativo” representou o estágio como acúmulo de tarefas, uma atividade a mais a ser cumprida pelo licenciando, considerada a carga horária em tempo integral do curso investigado.

Cansativo, pois é algo a mais integrado à rotina diária, que já é bastante pesada, dada a carga horária das disciplinas. (ESTAGIÁRIO 22)

Além da atividade em tempo integral, rememore-se que 30,5% dos licenciandos participantes dessa pesquisa conciliavam trabalho e estudo, condição que também influencia a sensação de cansaço perante o estágio, pois como refere Barreto; Oliveira; Araújo (2013) os componentes curriculares que demandam disponibilidade de tempo extra, como o ECS, podem se configurar um fardo pesado para os discentes durante a formação.

As informações obtidas nas entrevistas ratificaram a justificativa apresentada, associando as atividades em tempo integral, as horas dedicadas ao estágio e a necessidade de assunção de responsabilidades remuneradas (*e.g.*, estágio remunerado).

[...] Eu acho que... essa carga horária é um pouco extensa por conta da nossa grade, do tempo que a gente tem que ficar lá, mais, mais todo o rolo que, que a gente tem dentro da faculdade né? Todo esse problema de matéria, de prova, e acaba complicando, você tem que comparecer ao estágio, não pode faltar, você tem que estudar para alguma coisa, você tem, você tem o estágio é remunerado pra fazer também, e você fica desdobrando, tem que sair de um, ir pro outro. Eu acho muito extenso [...] (FÁBIO, linhas 160-165)

[...] Ah, em relação a, as, as reuniões, eu acho que não deveria ser obrigatório essa, essas reuniões, eu acho que... poderia ser aberto, porque muita gente tem compromisso, muita gente trabalha, tem filho e o pessoal acaba colocando uma obrigação nesses dias de reuniões, eu entendo que é pra, pra acrescentar conhecimentos na gente, exatamente, pra gente ter facilidade na escola, para gente ter facilidade em fazer relatório, mas nem todas as pessoas tem essa disponibilidade. [...] (BETÂNIA, linhas 171-175)

[...] a gente não só tem o estágio, tem aluno bolsista, tem mil tarefas pra fazer, tem as disciplinas, tem as demandas pessoais, então é muita coisa, se a gente focar só no estágio, a gente não consegue direcionar o tempo para as outras coisas, eu sei que a gente só estuda, mas a gente estuda integral, então outros, são outras coisas, entendeu? (VANESSA, linhas 356-357)

[...] eu só estudo, mas se eu trabalhasse, iria me... eu ia ter que ter um jogo de cintura pra horário, se a gente tem que ter jogo de cintura só estudando, imagina quem trabalha [...] não tem só o estágio, tenho que estudar para as outras matérias. E é isso. (VANESSA, linhas 400-405)

Embora o estágio concretize a maior parte de sua carga horária no contexto escolar, são realizadas seis reuniões de orientação a fim de garantir as reflexões e diálogos com a teoria. Esta carga horária destinada às atividades de orientação do estágio está prevista na proposta curricular do curso e devem ser cumpridas como parte da atividade de estágio. Os licenciandos demonstram pouca preocupação com o aspecto formativo do estágio a partir do momento que destinam o tempo-horário pré-estabelecido na grade curricular para outras demandas.

Na fala de Betânia, as reuniões de orientação foram pontuadas como importantes para a formação, porém mereceu críticas por seu caráter obrigatório como requisito parcial para aprovação final do estágio. Evidencia-se uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que reconhece o valor das reuniões de orientações, abdica de sua participação em favor de demandas pessoais outras.

Outra observação é a respeito da carga horária do estágio, classificada como extensa por ser concomitante a outras demandas do licenciando. Percebe-se que o licenciando não sistematiza a sua vida acadêmica, assim como não a organiza para o ECS a exemplo de como o faz para outras disciplinas curriculares e/ou frente a atividades de

cunho particular. Este fato pode ser preocupante haja vista que mesmo o ECS, pela importância na pré-indução profissional, é deixado em segundo plano pelos licenciandos.

A terceira palavra “escola” foi dezoito vezes evocada, sendo seis vezes prontamente evocada, porém não foi justificada como importante por nenhum sujeito. Em virtude da inexistência de justificativa para a palavra “escola” no questionário de evocações livres de palavras, recorreu-se ao conteúdo das entrevistas na busca por argumentos que permitissem compreender a presença e significância desta palavra no campo de provável centralidade desta representação social sobre o ECS.

Conforme excertos extraídos das entrevistas, a escola pode representar tanto um elemento dificultador quanto facilitador na realização do ECS, dependendo da relação estabelecida entre universidade e escola, assim como da cultura instituída no ambiente escolar no recebimento de estagiários.

A escola exerce um papel restritivo à realização do estágio ao assumir uma postura de descaso com a formação do licenciando, desprestígio à figura do estagiário, desconhecimento dos trâmites legais que envolvem o ECS. Este fato pode ser provocado pelo desalinhamento existente entre a Instituição formadora e a escola, conforme revelado na pesquisa desenvolvida por Iza e Souza Neto (2015), que aponta para a fragilidade relativa às orientações advindas da universidade sobre a maneira como a escola e seus agentes devem conduzir o ECS. Por insegurança e desconhecimento, os profissionais responsáveis pela recepção do estagiário na escola delegam a função à diretoria da escola, que por sua vez transfere a responsabilidade para o professor supervisor e, como também ressaltado pela literatura, problemas inerentes à recepção e acolhimento do estagiário no ambiente escolar denunciam a ausência de uma autoconcepção coformadora (SANTOS, 2003). De fato, grande parte das escolas não demonstram ter a cultura de acolher estagiários, e, quando o fazem, muitas delegam-lhes tarefas que não competem a um aprendiz docente, em certas circunstâncias atribuindo-lhes funções burocráticas da escola.

Não são todas as escolas que recebem a gente muito bem, ou seja, você chega na escola e você vê que a postura, o... no caso a diretora, o diretor já vem com aquela ideia assim: “Ah... lá vem aqueles alunos chatos procurando estágio de novo”. (FÁBIO, linhas 15-17)

[...] eu fui lá e fui muito mal recebido pelo diretor e pela professora que tava no dia. E... ela não considerou o meu caso de ser o último estágio que eu teria que defender esse período, ela não considerou e falou que ela já estava lotada com os estagiários. Ah... sendo que ela tinha 4 horários, né? e ela tava com 2 estagiários só. [...] (FÁBIO, linhas 20-23)

[...] a recepção no primeiro momento foi de estranheza com a quantidade de documentos e como o estágio iria ocorrer, quais seriam as minhas atribuições e...

pra ser sincero, não fui muito bem recebido não, eles meio que “Olha você vai vir aqui fazer estágio”. Mas quase me tratando como um funcionário da escola como se eu tivesse algumas obrigações com eles né, como colaborador, o que no começo foi um pouco conturbado porque eu realmente bati de frente com algumas questões. (MILTON, linhas 17-22)

É fato que muitas unidades escolares, na figura de seus professores e gestores, têm uma visão pejorativa sobre o estágio e o estagiário. Por ser um espaço que muitas vezes não se reconhece como lócus de formação, a escola recebe o estagiário com desconfiança, como um estranho, como uma ameaça, que está na escola para avaliar e julgar o trabalho desenvolvido (BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013), situação que se configura como uma dificuldade a mais a ser enfrentada pelo estagiário.

Grande parte das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos ao buscarem ou terem acesso à escola para realização do estágio se deve à distância existente entre a universidade e a escola. Sabe-se que, embora o processo de estágio e formação docente envolva tanto a escola quanto a universidade, existe a concepção de que a escola serve para colocar em prática os conhecimentos produzidos na universidade. Iza e Souza Neto (2015) afirmam que cabe à universidade a desconstrução desses valores distorcidos que permeiam sua relação com a escola, e a promoção da mediação de um processo de integração que favoreça a aprendizagem da docência na realização do estágio.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo estagiário em ser acolhido na Educação Básica, existem escolas que são receptivas no acolhimento do licenciando para a realização do ECS, permitindo-o integrar-se ao cotidiano escolar, contribuindo para a instituição de um ambiente mais favorável à aprendizagem da docência, conforme as falas a seguir.

Tive uma recepção maravilhosa. Eu fui... eu fui por indicação. Minhas amigas já faziam estágio lá, aí período passado, esse período aí me chamaram para fazer lá também, então, como elas já conheciam, elas com a... , a direção, a gestão pedagógica sabia do trabalho delas e, como elas me indicaram, já sabia que o meu também seguiria a mesma linha, e daí... me receberam “super” bem, é... sempre deixando bastante, me deixando bastante à vontade, é... , perguntaram qual era o meu objetivo pra saber quem era que estava entrando na escola, e... com isso eu consegui atingir os objetivos que eu, que eu tinha proposto, e assim, eles, como eu posso dizer, é... eles atendiam tudo que eu solicitava, entendeu? (BETÂNIA, linhas 17-24)

Bom, eu fui no colégio, fui direto na direção e a... diretora adjunta me recebeu, eu e uma colega da minha turma, a gente fez estágio lá esse período, e ela nos recebeu muito bem. Explicou, ela sabe da, da, da papelada que o estágio tem como critério né, pra organizar a, o início e o término, ela já entendia sobre isso porque outros alunos fizeram estágio lá, ela foi “super” simpática, ela só pediu pra conversarmos com as duas professoras de Educação Física, pra ver se elas autorizavam a nossa presença como estagiária. A partir dali a gente criou um vínculo muito bacana [...]. Então lá... a minha, a minha chegada na escola foi boa, foi positiva, a recepção tanto da diretora, das professoras né, a supervisora também e a equipe pedagógica, os outros professores também. (VANESSA, linhas 20-35)

Conforme evidenciado, existem escolas que valorizam/reconhecem a atividade de estágio e, portanto, desenvolvem uma cultura acolhedora que facilita a inserção do licenciando no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do ECS. A escola precisa se reconhecer e ser reconhecida e valorizada como espaço de formação docente, rico em experiências que contribuem para a aprendizagem da docência. É também na escola que o estagiário adquire conhecimentos acerca de sua futura profissão, sua realidade, seu cotidiano, devendo ser reconhecida como um lócus privilegiado de experiência da docência, que propicia a geração de conhecimentos sobre a prática docente (IZA; SOUZA NETO, 2015).

#### **4.4.2 Sistemas Periféricos das Representações Sociais sobre o ECS**

Nesta seção são apresentados os elementos pertencentes ao sistema periférico da representação sobre o ECS. Os elementos que compõem o sistema periférico têm relação com o contexto no qual o sujeito está inserido e sua história pessoal. O sistema periférico é organizado em torno do Núcleo Central e dependendo de sua proximidade com este Núcleo, seus elementos ocupam posições distintas na estrutura de uma representação, a saber: Primeira Periferia, Zona de Contraste e Segunda Periferia (CAMPOS, 2003).

##### **4.4.2.1 Primeira Periferia das Representações Sociais sobre o ECS**

No quadrante superior direito, também denominado Primeira Periferia, encontraram-se os elementos que são periféricos ao provável Núcleo Central. Estes são considerados importantes elementos de uma representação, pois por estarem mais próximos do provável Núcleo Central são os que mais agem para que as representações sejam compreendidas de maneira concreta e tenham significado para seus sujeitos.

Neste estudo, a Primeira Periferia da representação social dos licenciandos em Educação Física sobre o ECS foi formada por seis elementos: “aluno”, “aprendizado”, “experiência”, “professor”, “prática” e “reunião”.

A primeira palavra “aluno” foi treze vezes evocada, sendo uma vez prontamente evocada e justificado por dois sujeitos como a palavra mais importante. Ao justificar a palavra “aluno”, os licenciandos demonstraram reconhecer que este é o elemento principal no processo de ensino, no qual deve estar centrada toda a ação docente.

Aluno, pois independente de ter um espaço para a aula, materiais, entre outros, o aluno é o nosso meio de intervenção, sem o aluno não há aula. (ESTAGIÁRIO 11)

Alunos - sem alunos não tem aula, escola, professor. (ESTAGIÁRIO 95)

Ao adentrar no contexto escolar, o licenciando de Educação Física, devido a especificidade da área, estabelece facilmente interações muito próximas com os alunos, e ao planejar e realizar suas intervenções pedagógicas no ambiente escolar demonstra atentar para o protagonismo do aluno no processo de ensino, reconhecendo sua posição como elemento central do trabalho pedagógico e docente.

Na busca por maior aprofundamento da representação relacionada à evocação “aluno”, notou-se a presença de preocupações dos licenciandos com questões referentes ao relacionamento estabelecido entre licenciando (na figura de professor) e aluno no ambiente de estágio, sobressaindo o diálogo, exercício da empatia, respeito à individualidade biológica, conhecimento e consideração da realidade do aluno na proposição de atividades.

[...] eu acho que o diálogo professora, apesar da aproximação ser um pouco difícil, quando você vai chegando devagarinho e vai conversando com eles, você vai conseguindo entender o que cada um quer, o que eles têm, estão procurando né, na Educação Física, se eles estão ali só pra zonestar mesmo ou só ... ou pra aprender ou pra participar, e acho que isso vai conseguindo é... te ajudar na, no planejamento das aulas, e você consegue [...] (FÁBIO, linhas 534-539)

[...] ter uma empatia em relação as crianças, é... os problemas que elas enfrentam, é... como eu já vivenciei, questões sociais né, financeiras também, questões assim, que vão impossibilitar muitas vezes as crianças de realizar a aula que é não ter um tênis, não, não, não sei, tem alguma restrição alimentar, assim, não comeu direito, aí está cansado. Eu acho que... isso somou em relação a, ao lado ser humano, assim, é você não exigir tanto da criança que ela não possa dar, então não é só o lado da, da Educação Física, só fazer ela participar, entender porque ela não está participando, né. (FÁBIO, linhas 696-702)

[...] Conversar com os alunos assim, eu acho muito bacana também respeitar a individualidade biológica do aluno, se o aluno não consegue fazer determinada modalidade, determinados movimentos, a gente... não, não tem que: “Ah não, você tem que fazer assim, é assim que tem que fazer”. Não, a gente tem que progredir, começa lá, segue a progressão pedagógica, vamos começar assim, depois faz assim, depois faz assado, e ela seguia isso, eu acho isso muito importante, aprendi muito com ela em relação a isso. (BETÂNIA, linhas 74-79)

Olha, a forma de falar com aluno, as formas de tratar o outro, entender a realidade do aluno, porque... ali é uma área carente, então tem aluno que sai do trabalho e vai direto pra escola, e se o... o professor não tiver um olhar... é... de afeto, eu digo até de afeto, né, um olhar mais é... cuidadoso, acaba tratando o aluno de uma forma, e ele fica chateado. Por esse motivo ele até não faz a aula, pode ser que isso aconteça. Então aprendi com ela muito a forma de lidar com um aluno, entendendo a realidade social dele, e a partir daí criar e desenvolver habilidades sociais e competências também, na, nessa relação professor-aluno [...] (VANESSA, linhas 85-91)

[...] o estágio me ajudou mais no ponto de vista atitudinal do que no conhecimento em si [...] (MILTON, linhas 365-366)

A evocação da palavra “aluno”, permitiu inferir que os licenciandos direcionam seu olhar para a figura do aluno, o que não é muito recorrente na formação inicial, pois nesta fase, os licenciandos, ao planejar e realizar suas intervenções práticas, tendem a se

preocupar mais com o cumprimento integral do plano de intervenção do que com demandas sociais e afetivas dos alunos (COSTA, 2013). É plausível afirmar que o reconhecimento dos alunos como agentes centrais pelos licenciandos e a compreensão de suas condições, bem como as ações de aproximação é coerente com a sua posição de iniciante à docência, pois ajudam a superar os sentimentos de desconforto e as expectativas de aceitação profissional e adequação ao ensino, comum à fase de sobrevivência pela qual passa o iniciante (FULLER, 1969; HUBERMAN, 2000; COSTA, 2013). Embora a referência às preocupações dos estagiários com os alunos seja legítima, estas ainda se dão essencialmente ao nível do desenvolvimento acadêmico, em que se busca a prontidão dos educandos nas atividades de ensino (WAZTKE, 2007), portanto, no sentido de terem a sua atenção e participação nas atividades desenvolvidas pelos estagiários. Ainda assim, esta percepção é positiva pois induz o estagiário à concepção do aluno como “objeto humano do trabalho docente”, e como tal possuidor de características individuais e sociais que precisam ser consideradas nas interações pedagógicas, como afirmado por Tardif (2014).

A segunda palavra “aprendizado” foi trinta e nove vezes evocada, sendo seis vezes prontamente evocada e justificado por doze sujeitos como a palavra mais importante. As justificativas em torno deste elemento ilustraram que o estágio é considerado pelos licenciandos um espaço fundamental para a aprendizagem da docência, uma oportunidade de conhecer a realidade que envolve o ato de ensinar, de aprender através dos erros, acertos e dificuldades, de aprender na prática o conhecimento teórico, e vivenciar situações negativas e positivas que contribuem para o amadurecimento e aprendizagem docente.

Aprendizagem. O estágio supervisionado é uma oportunidade para a introdução à docência. Nos traz a verdadeira realidade de como é dar aula e saber lidar com as pessoas e seus problemas. É um processo de muito aprendizado que enriquece nossa formação. (ESTAGIÁRIO 21)

Aprendizado, pois é no estágio supervisionado onde vivenciamos as primeiras abordagens no âmbito docente, ou seja, tudo aquilo que for absorvido junto dessas vivências é fundamental para a formação do nosso aprendizado como educador. (ESTAGIÁRIO 26)

Aprendizado. Pois através do estágio supervisionado temos nossas primeiras vivências na escola, é onde aprendemos através dos erros, acertos e dificuldades. (ESTAGIÁRIO 71)

Escolhi a palavra aprendizado pois ao fazer o estágio supervisionado temos a oportunidade de aprender na prática tudo que até então só tivemos contato com o conhecimento teórico. (ESTAGIÁRIO 32)

Aprendizado. Apesar do processo do estágio, desde as primeiras “orientações”, até a apresentação do mesmo sofrer estresse por conta da falta de organização das informações primordiais para a conclusão; a inserção na escola, o convívio com os alunos, as intervenções, a relação com o corpo discente da instituição causa amadurecimento e aprendizado, que são essenciais para nós futuros



professores de Educação Física, tanto os aprendizados positivos quanto os negativos, pois melhora o posicionamento como professor mediante as situações na escola. (ESTAGIÁRIO 94)

A aprendizagem propiciada pelo ambiente de ECS ao licenciando pareceu ocupar de forma significativa a memória coletiva do grupo pesquisado. Remete-se ao estágio como um espaço que propicia ao licenciando um prévio conhecimento das reais condições que se dão o trabalho docente. Uma antecipação à docência, que acaba amenizando o choque com a realidade, sentido e relatado por muitos licenciandos ao iniciar o estágio, bem como por professores iniciantes durante a indução profissional conforme estudo realizado por Costa; Henrique; Ferreira (2013). Este estudo ressaltou o desconforto de uma professora iniciante perante fatores restritivos à sua prática pedagógica recorrentes na realidade da escola em que lecionava, incluindo infraestrutura, não adesão dos alunos na realização das aulas práticas e organização pouco colaborativa da gestão escolar, fatores também pontuados pelos licenciandos participantes desta pesquisa. Este choque com a realidade seja no ECS ou no início da carreira se deve a um confronto entre as concepções sobre a docência e a realidade concreta da profissão (NASCIMENTO, 2007).

Ao buscar nas entrevistas um aprofundamento do significado atribuído pelos licenciandos à palavra “aprendizado”, notou-se que o ECS se constitui para estes sujeitos um importante ambiente de construção de conhecimentos acerca da docência, que possibilita conhecer os meandros do fazer docente, bem como a realidade do contexto escolar, de modo a compreender as diversas relações que são estabelecidas na escola, através de vivências tanto positivas quanto negativas que representam um aprendizado para a formação profissional.

Eu acho que, do estágio em si, eu acho que realmente ele agrega, é... no seu aprendizado né? Como professor, como futuro professor, né. Pra... pra você, na questão profissional, né. Pra você realmente ver o que acontece na escola, vivenciar aquilo que você tá... tá aprendendo durante toda a graduação [...] (FÁBIO, linhas 206-208)

[...] de entender qual é a realidade, de entender qual é a prática, entender que muitas das coisas que a gente estuda dentro da universidade são descartadas quando você chega no ambiente de trabalho, porque querendo ou não em escola particular, por exemplo, te exige outras coisas, quando eu olhei o, os materiais da escola eu tinha uma visão do que eu ia trabalhar, eu tive que mudar tudo, porque a escola não tinha material mesmo sendo uma escola particular, então se eu não tivesse esse momento de estágio pra poder entender como é que essas relações acontecem, provavelmente eu chegaria depois de formado, deslumbrado no ambiente escolar e ia bater com essa realidade de maneira mais tardia, mais tardia tendo que me adaptar de maneira mais rápida e com mais responsabilidade. Como estagiário, eu tenho a oportunidade de errar mais pra

poder consertar do que como se eu tivesse efetivamente no mercado de trabalho, que um erro pode custar o seu emprego. (MILTON, linhas 304-314)

Então, aqui é muito diferente de lá, o que a gente aprende aqui, a gente acha, vai levar pro estágio e que, ah, lá vai faltar material, beleza e tal, mas você chega lá e vê que não é só falta de material, é a falta de muita coisa. [...] (FÁBIO, linhas 630-632)

Conhecimento, experiência e também, é, é um contribuidor pra nossa docência no futuro, porque... o, a gente aqui tem a teoria, mas a prática pode ser totalmente diferente ou não, podem ter respostas positivas ou negativas dentro da escola, e aí... a gente tem que estar ali, naquele meio, pra saber como lidar com as outras situações e é isso. (BETÂNIA, linhas 423-426)

Aprender a/e sobre a docência implica uma interação do licenciando com um ambiente similar ao seu futuro campo de atuação profissional, bem como com os professores supervisores, numa relação de troca e aprendizado que transpõe a dimensão prática da docência. Tardif (2014) infere que esta relação do estagiário com o professor supervisor ultrapassa o campo de transmissão de informações, envolvendo um período de convivência em que seja oportunizado ao estagiário “[...] assimilar as rotinas e práticas de trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício” (op. cit., 2014, p.58). Os licenciandos também perceberam uma desarticulação entre o conhecimento construído na universidade e o conhecimento necessário na escola. Iza e Souza Neto (2015) afirmam que existe uma cisão entre os conceitos apreendidos na universidade e a realidade da escola, que também se reflete na concepção do licenciando sobre a relação entre teoria e prática no contexto do ECS.

A terceira palavra “experiência” foi trinta e três vezes evocada, sendo sete vezes prontamente evocada e justificado por quinze sujeitos como a palavra mais importante. Ao justificarem a palavra “experiência”, os licenciandos ressaltaram a oportunidade de prática docente, a vivência de experiências positivas e negativas, o contato com o futuro lócus de atuação, a preparação profissional, a resolução de conflitos, a aplicação da teoria na prática, a diminuição da insegurança diante da docência e o protagonismo em situações de ensino.

Experiência. Eu escolhi essa palavra porque para ser um bom profissional é fundamental que o discente tenha as oportunidades de prática de ensino ainda na graduação, e é no estágio que ele vai poder filtrar as experiências boas e ruins. (ESTAGIÁRIO 34)

O estágio supervisionado tem papel fundamental para o aluno, com função de prepará-lo para o mercado de trabalho, e o colocar de frente com a realidade que o espera na escola. (ESTAGIÁRIO 42)

Experiência. Ela foi considerada a mais importante porque a vivência do estágio nos permite uma experimentação, uma amostra daquilo que nos aguarda após a

formação. É através do estágio que adquirimos aprendizado sobre a atuação e resolução de problemas frequentes. (ESTAGIÁRIO 49)

O estágio supervisionado tem como função proporcionar a primeira experiência com a área profissional, onde vi o momento que a teoria é colocada em prática. (ESTAGIÁRIO 50)

Experiência, pois no estágio temos contato com professores que tem uma longa trajetória na carreira escolar. Portanto esse contato durante o estágio nos permite trocar informações e adquirir experiência dos acontecimentos do dia a dia no âmbito escolar. (ESTAGIÁRIO 51)

Experiência. Por mais complicado que seja passar por essa etapa durante a graduação, a experiência adquirida através dessa vivência pode proporcionar uma iniciação na vida profissional de maneira menos insegura. (ESTAGIÁRIO 59)

Experiência, pois é o que acontecerá na vida real quando formos trabalhar sozinho, aprender a passar por dificuldades e imprevistos da profissão. (ESTAGIÁRIO 85)

Experiência. Pois através do estágio supervisionado o docente adquire uma experiência da qual dentro da universidade não se tem, ou seja, o contato com o aluno, com dificuldades do dia a dia que podem ocorrer durante a aula. (ESTAGIÁRIO 89)

A experiência adquirida no contexto do ECS remete às diversas possibilidades de aquisição de habilidades e aprendizagens próprias da docência. Ao deparar com situações específicas de seu futuro campo de atuação e desenvolver experiências de ensino, os licenciandos iniciam seu processo de construção de conhecimentos particulares e necessários ao exercício da docência.

Recorrendo às entrevistas, percebeu-se que o significado da palavra “experiência” explicitado nas justificativas foi reforçado na fala dos licenciandos, quando reconhecem o ECS como uma oportunidade de aquisição de experiências docentes que os influenciarão quando em situação de exercício da profissão.

[...] se não tiver o estágio você fica perdido, você vai chegar na escola você não vai saber, você não vai saber como abordar a, o professor, se bobear não vai nem saber nem se relacionar, dependendo da pessoa, eu acho que eu nem tanto porque eu sou uma pessoa bem comunicativa, mas se eu não me sentir parte de um grupo, eu vou, vai me atrapalhar. Então o estágio permite a gente vivenciar essa, esse tipo de situação que a gente já tá preparado pra quando a gente for encarar de fato, na profissão, quando a gente for realmente professor, já ajuda, entendeu? (VANESSA, linhas 418-423)

Como eu disse antes né. Ele vai moldar a gente como, como futuro profissional. Então, a experiência, a relação com aluno, com a escola, com o professor, independente se o professor é bom ou não, é... influencia a nossa forma de lidar com a escola, o aluno, o professor quando a gente for trabalhar. Então é importante por isso. (VANESSA, linhas 412-415)

[...] eu tenho essa visão de que estágio é muito importante pra poder eu me formar como professor, eu acho muito ruim você se formar, chegar dentro de uma sala de aula sem experiência nenhuma e encarar aquilo, porque seria muito mais difícil pra, pra, por assim dizer, de primeira viagem, acho que o estágio já me tirou esse baque de que quando eu for trabalhar já vou tá acostumado um pouco mais com o ambiente, mais habituado, mais preparado porque vem, pro

que vem pela frente, mesmo que não fosse obrigatório eu faria. (MILTON, linhas 317-323)

[...] com o estágio supervisionado e a orientação dos professores, eu acho que agregou muito pra, pra minha formação, agregou muito pra minha experiência, pra minha bagagem curricular, e... eu vou levar isso pra... pra frente né. (FÁBIO, linhas 594-596)

[...] a questão da, da preparação faz o, o professor assim, ser um bom profissional né, porque não adianta nada ele ser formado, o título de formado não, não garante que ele seja bom professor, então... eu acho que isso acrescentou bastante. [...] (FÁBIO, linhas 705-709)

Além de promover o contato dos licenciandos com seu futuro lócus de atuação, as experiências vividas no ECS também contribuem para a diminuição de insegurança tão presente na realidade dos licenciandos quando ascendem à docência (RODRIGUES, 2013).

Ao conceber o ECS como primeira experiência na área profissional, os licenciandos demonstraram desconsiderar a significância pedagógica das ferramentas metodológicas propostas por diversas disciplinas do curso, anteriores ao ECS e que visam o contato com situações práticas de ensino realizadas mediante simetria invertida, conforme evidenciado no estudo de Rodrigues (2013), no qual microaulas e oficinas não são considerados meios interessantes e eficazes na preparação dos licenciandos para a futura atuação docente, principalmente discentes concluintes de cursos de licenciatura.

As experiências e vivências adquiridas no contato com os professores supervisores experientes também foram valorizadas pelos licenciandos, reforçando a importância do papel deste profissional na formação de futuros professores, pois as experiências docentes acumuladas no ECS representam grande importância na formação do professor (PIMENTA; LIMA, 2009). É através da experiência que o professor adquire e produz seus próprios saberes (TARDIF, 2014).

A quarta palavra “professor” foi treze vezes evocada, sendo três vezes prontamente evocada e justificada por um sujeito como a palavra mais importante. A justificativa referente à palavra “professor” remeteu-se ao objetivo do licenciando em tornar-se professor.

Professor. A palavra professor, dentre as escolhidas é a mais importante para mim, pois, no momento, é o meu objetivo maior, me tornar professor, e, também é o que “move” todas as outras opções. (ESTAGIÁRIO 10)

O ECS funciona como uma pequena mostra da docência pois proporciona o contato real com a profissão permitindo ao licenciando um olhar mais apurado sobre a docência e suas demandas. Em busca de maior entendimento sobre a representação “professor”, recorreu-se às entrevistas, que mostrou ser o ECS um espaço que contribui para a construção da identidade docente pois proporciona ao licenciando uma conscientização a

respeito das demandas específicas da profissão docente, e a construção de conhecimentos peculiares à profissão que são desenvolvidos somente nas práticas vivenciadas durante o ECS.

Então a gente vê que as coisas lá fora são muito diferentes, então o que a gente leva daqui, vale, vale pra gente, é... se conscientizar né, e, e, se preparar para o que que está por vir. (FÁBIO, linhas 642-644)

É... a questão da preparação, eu acho que se você não tiver preparado pra ser professor, você tem que... fazer mais estágio (FÁBIO, linhas 703-704)

Desenvolver habilidade social, aprendi isso numa disciplina aqui, mas previamente no estágio, saber ouvir, saber falar na hora certa, entender o outro, principalmente o aluno, a realidade que ele vive é totalmente diferente da minha, eu tenho que entender isso, então são coisas que disciplina nenhuma vai ensinar, ali na... na prática que você aprende. (VANESSA, linhas 489-492)

[...] o estágio agrega conhecimentos, agrega experiências para gente, e a gente que quer seguir como professor é super importante, super válido, entendeu? Até porque nosso curso é de licenciatura, acredito eu que quem não quer seguir é, essa linha não teria pego licenciatura, por mais que tenha outros rumos, áreas científicas e tudo mais [...] (BETÂNIA, linhas 341-344)

Ao inserir o licenciando no contexto escolar, o ECS permite o conhecimento da realidade da docência ao mesmo tempo que proporciona experiências práticas nas quais o licenciando começa a se descobrir como protagonista docente. Nessa mixagem de conhecimentos sobre a docência e autoconhecimento como futuro docente, o licenciando inicia a construção de sua identidade docente (NASCIMENTO, 2007; IZA et. al., 2014).

A quinta palavra “prática” foi dezesseis vezes evocada, sendo quatro vezes prontamente evocada e justificado por cinco sujeitos como a palavra mais importante. As justificativas relacionaram a palavra “prática” com a relação estabelecida entre a teoria e a prática pelo licenciando na vivência do ECS, tanto na visão aplicacionista quanto na visão de unidade entre teoria e prática.

Prática, pois o estágio nos proporciona vivenciar a realidade escolar, e colocar em prática todo o conhecimento adquirido na universidade. (ESTAGIÁRIO 20)

Escolhi a palavra praticar. Achei a mais importante pois é a oportunidade que temos de botar em prática todo conhecimento que adquirimos na faculdade, com a oportunidade de errar e aprender com os erros para quando for realmente trabalhar na área. (ESTAGIÁRIO 41)

Prática. no estágio temos a oportunidade de colocarmos em prática todo o conhecimento adquirido no curso até o momento, podendo construir uma boa noção do que nos espera após o término da graduação. (ESTAGIÁRIO 60)

“Prática”. Pois ela representa a oportunidade de exercer tudo que se aprende na universidade. Através dela você adentra no “mundo real” que é o ambiente escolar e tem uma nova perspectiva de tudo o que aprendeu. (ESTAGIÁRIO 65)

A prática. Pois ela nos possibilita a intermediar nosso conhecimento teórico com a realidade apresentada encontrando nossa identidade como professor. (ESTAGIÁRIO 84)

As informações obtidas nas entrevistas retrataram tanto a presença de uma visão dicotômica quanto de uma visão de unidade na relação entre teoria e prática na concepção dos licenciandos referentes à prática desenvolvida no contexto do ECS

[...] enxerguei que aquilo não é só rolar a bola né, não é só... não é só rolar a bola, não é só... chegar e apresentar a quadra pro aluno e jogar eles lá, acho que envolve... acho que envolve toda a graduação né, da parte da recreação, que é no primeiro período aqui, até a nutrição que é um dos últimos, uma das últimas matérias né, quando a gente está quase formando. [...] (FÁBIO, linhas 616-619)

Então, o que a gente tenta aplicar lá, as, às vezes sai estranho, de uma maneira diferente, então a gente acaba moldando né, pra, pra poder ajustar a turma, as crianças, e... quem tiver presente na aula. E... isso agregou demais a, ao meu conhecimento, porque... a gente vai (risos) a gente vai fazendo a, a, o estágio, vai realizando e vai adaptando de uma maneira que não seja chata e que fique legal porque... as crianças têm essa noção também. Então... não adianta a gente sempre dar uma aula muito animada [...] (FÁBIO, linhas 673-678)

Eu acho que se você não tem conhecimento teórico, se você não retém esse conhecimento, você não consegue executar a prática, então você tem que conhecer a teoria, por exemplo, do basquete, conhecer como é que os fundamentos são executados, qual é o objetivo, pra poder você chegar numa, numa escola e trabalhar a prática, se, se você não conhece a teoria você não vai conseguir executar a prática, a prática de maneira correta. (MILTON, linhas 356-360)

[...] a parte teórica também funciona como um, funciona como um embasamento pra gente ir pra prática, a gente fica mais seguro em relação as situações que a gente é... se depara pela primeira vez. (BETÂNIA, linhas 454-456)

[...] Nem tudo que tá na teoria também dá certo na hora da prática, na, no momento da intervenção se alguma coisa der errado, fugir do nosso, do que a gente planejou, dá pra gente mudar na hora e aí, dependendo da turma, dá tudo certo no final. (VANESSA, linhas 472-474)

A articulação entre teoria e prática permeia toda a ação docente, que é concomitantemente prática e ação. Ao ter como finalidade a aproximação do licenciando com a realidade na qual atuará, o estágio se distancia do preconceito de ser a parte prática do curso, pois ao adentrar no contexto escolar e se deparar com a realidade, o licenciando deve refletir acerca dos conhecimentos construídos na universidade, ressignificando-os frente às suas práticas e às necessidades do contexto (PIMENTA; LIMA, 2009). A prática profissional é considerada um campo eminentemente produtor de conhecimento profissional (TARDIF, 2014), no qual o licenciando, através do convívio com os professores supervisores de estágio, inicia um processo de construção dos conhecimentos privativos à docência.

Em contrapartida quando o licenciando concebe o ECS sob uma perspectiva aplicacionista, reduzindo-o a aplicação da teoria na prática, ao como fazer, ocorre uma distensão entre os conhecimentos necessários à escola e os conhecimentos acadêmicos, comprometendo a eficácia do ECS que visa dentre outros benefícios, o estabelecimento de

relações entre a teoria e a realidade escolar. Pimenta e Lima (2009, p.37) ressaltam que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. Por isso, apesar de alguns alunos não conferirem importância às orientações acadêmicas, é preciso valorizar estes momentos para conscientizá-los sobre a complementaridade que assumem a teoria e a prática na formação profissional. No entanto, os responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários na universidade devem ser sensíveis a esta condição, sob o risco de transmitirem uma concepção aplicacionista que resultará na perspectiva de os estagiários ilusoriamente conceberem que a teoria, na prática, é outra.

A sexta palavra “reunião” foi onze vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocadas, porém não foi justificada como importante por nenhum sujeito. Devido à ausência de justificativa para a palavra “reunião”, recorreu-se ao conteúdo das entrevistas na busca por excertos que permitissem compreender a presença e significância desta palavra. Baseado nas falas dos discentes entrevistados, a palavra “reunião” remeteu à troca de experiências, orientação, embasamento teórico e reflexão. Associada a esta palavra mencionou-se também uma certa desvalorização da reflexão sobre a docência.

[...] Acho que aqui é o momento de a gente discutir, debater sobre isso e, eu acho que se não tivesse a reunião... não... não a gente não sairia, não sairia completo daqui [...] (FÁBIO, linhas 366-368)

[...] acredito que as reuniões também são importantes porque a gente acaba debatendo muito o que acontece no estágio, aí é um trazendo experiência, outro traz experiência, um diz o que deu certo, outro diz o que deu errado e vai, e a gente melhora a nossa prática como professor com essas discussões. (MILTON, linhas 140-143)

Eu acho que eu ficaria muito mais perdido do que eu acabei ficando no início, porque se não tem uma orientação do professor dentro da escola, o que muitas das vezes acontece, em algum determinados estágios nem o professor tem, não tem uma orientação de dentro da universidade com as reuniões e o aluno que vai fazer o estágio ele chega lá ele não sabe o que vai fazer, então ele tá lá só cumprindo hora. (MILTON, linhas 184-188)

[...] eu achei muito, muito legal essa atitude deles, de fazerem uma reunião, reunir a gente pra, pra... e aprofundar o estágio, dar um embasamento teórico, conversar, trocar experiências, isso enriquece muito o nosso, o nosso... estágio. Não é só na, nosso estágio não é só na escola, e lá a gente não, a gente tem embasamento teórico com os professores, trocar experiências de vidas, eu acho isso muito bacana também [...] (BETÂNIA, linhas 186-190)

Não é válida, ainda mais eu que sou muito metódica. Ficar viajando, pensando, refletindo, pra mim é um saco. Eu gosto de um negócio certo assim, direcionado, certinho, já ir, já, já pra mim já é mais construtivo. (VANESSA, linhas 199-201)

A reunião de orientação de estágio realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da IES pesquisada se constitui um espaço de troca de experiências, discussões teóricas seguidas de reflexões acerca da prática docente vivenciada pelos licenciandos no

campo do estágio. Durante as reuniões de orientação do ECS abordam-se temáticas que embasam as discussões em torno da realidade vivida por cada licenciando dentro do seu contexto de estágio e possíveis ações diante desta realidade. Esta troca de experiências propicia ao licenciando o conhecimento dos diversos perfis profissionais dos professores supervisores, dos diferentes contextos em que se concretiza a profissão do professor de Educação Física e a discrepância encontrada na realidade das escolas de educação básica, onde o ECS é concretizado.

#### **4.4.2.2 Zona de Contraste das Representações Sociais sobre o ECS**

No quadrante inferior esquerdo, denominado Zona de Contraste, concentraram-se os elementos evocados poucas vezes, ou seja, com baixa frequência, mas que foram prontamente evocados pelos sujeitos. Este quadrante pode conter elementos que representam desde uma complementação da Primeira Periferia, ou até indicar representações isoladas de um pequeno grupo sobre o objeto pesquisado. Neste estudo, a zona de contraste foi formada por quatro elementos: “compromisso”, “relatório”, “responsabilidade” e “vivência”.

A primeira palavra “compromisso” foi seis vezes evocada, sendo cinco vezes prontamente evocada e justificado por dois sujeitos como a palavra mais importante.

As justificativas dos licenciandos remeteram o elemento “compromisso” às inúmeras responsabilidades assumidas pelos licenciandos ao adentrar no estágio, que engloba o aspecto social vinculado à educação, o “contrato” firmado com o professor supervisor e a consciência da importância em propiciar atividades significativas aos alunos durante suas intervenções no estágio. Fez menção à necessidade de maior envolvimento e comunicação adequada entre licenciandos, professores supervisores e professores orientadores.

Comprometimento. Deve haver um comprometimento não só por parte de nós (alunos estagiários), mas por parte também do professor que nos recebe na escola e dos professores orientadores internos da UFRRJ. A comunicação entre os três deve acontecer, porém muitas vezes não ocorre de forma adequada. (ESTAGIÁRIO 05)

Compromisso pelo fato de executar uma função que lida e influenciam seres humanos. Compromisso com o professor de estar presente e compromisso com a sociedade, alunos mais especificamente, de apresentar intervenções no cotidiano escolar deles. (ESTAGIÁRIO 83)

Durante o estágio, o licenciando é inserido num contexto repleto de atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, onde mobiliza saberes apreendidos tanto previamente à formação inicial, quanto nas relações sociais estabelecidas durante esta



formação, quer em disciplinas técnicas, de fundamentos educacionais da Educação Física, assim como também no contexto do estágio. A integração entre os profissionais envolvidos no estágio (professor supervisor e professor orientador) e a escola como espaço de formação se mostra ainda incipiente, porém eminentemente primordial para que o estágio alcance o objetivo a que se propõe, a constituição do ser professor (IZA; SOUZA NETO, 2015, PEREIRA; HENRIQUE, 2016).

A segunda palavra “relatório” foi oito vezes evocada, sendo três vezes prontamente evocada e justificado por um sujeito como a palavra mais importante. A justificativa deste elemento remeteu à familiarização e entendimento do contexto escolar viabilizada na escrita do relatório e à necessidade de maior orientação da comissão de estágio sobre as demandas documentais.

Relatar a experiência contribui para familiarização e compreensão do cotidiano escolar, colocando em prática o exercício docente. Porém, também a comissão de estágio é extremamente importante para amparar o discente, o que não ocorre com a questão burocrática de entregar os documentos, e-mail, uma reunião não é suficiente. (ESTAGIÁRIO 64)

Embora o licenciando tenha relatado elementos positivos do relatório de estágio na iniciação à docência, percebeu-se a associação com a visão burocrática que remete aos procedimentos de formalização do estágio. Neste ínterim, fica implícito o comprometimento do caráter pedagógico do relatório, por não o distinguir de outras etapas processuais do estágio.

Na busca por uma melhor compreensão do elemento relatório na composição da representação social pesquisada, recorreu-se ao conteúdo das entrevistas onde foi possível verificar que a compreensão dos licenciandos sobre esta ferramenta no contexto do ECS é permeada por concepções contraditórias, ao compreenderem o relatório desde uma mera formalidade para obtenção da aprovação na atividade de ECS, a uma ferramenta pedagógica importante no processo de formação docente. Os licenciandos apontaram as fragilidades desde documento na evidência de burla e, embora admitam sua importância, parecem não valorizar ou não entender a função de seu compartilhamento com os demais licenciandos durante o seminário final de estágio.

[...] eu acho importante da gente tentar enfatizar ao máximo no relatório essa questão da experiência mesmo, porque nem tudo a, a pessoa tem que ter uma imaginação muito fértil pra poder conseguir inventar algumas coisas, então quanto mais o relatório for exigente do ponto de vista da gente expor as nossas experiências, uma, duas, três experiências, três é... situações em que você deu aula exigir que a gente realmente escreva mais sobre as experiências e menos sobre referências, etc. [...] (MILTON, linhas 229-234)

[...] acho importante a gente ter um documento de como foi o nosso estágio. (BETÂNIA, linhas 294-295)

[...] o relatório também acho importante escrevê-lo, não acho necessário apresentar, porque se a minha vivência ali tá ali escrita, por foto, é... o plano de aula, eu acho... não acho necessário apresentação não [...] (VANESSA, linhas 176-178)

É... eu acho que... é uma, uma ferramenta que é prevista, mas que é facilmente burlada, você pode inventar e alterar muita coisa do que realmente aconteceu ali, [...] eu conheço pessoas que escreveram relatórios e nunca foram ao estágio, e foram aprovadas. (MILTON, linhas 219-224)

[...] é um respaldo que os professores da comissão têm que os alunos estão efetivamente executando o estágio e não burlando esse sistema, são muitas documentações, é pesado, é cansativo, mas isso tira um pouco essa possibilidade de a gente não executar o estágio e dizer que executou. [...] (MILTON, linhas 69-72)

[...] então acredito que, na universidade, na [excluído nome da instituição] principalmente, esses documentos a gente reclama bastante da quantidade de documentos que são, mas eles têm esse objetivo de evitar que o aluno burle o estágio e, e realmente faça o que é exigido. (MILTON, linhas 75-78)

[...] é mera... formalidade esse, esse, essa entrega do relatório, se “Ah, ele fez, beleza, entregou o relatório, então está aprovado”. [...] (FÁBIO, linhas 454-455)

Possivelmente a percepção burocrática associada ao relatório está vinculada ao senso suposto de controle deste documento sobre a efetiva realização do estágio. O relatório de estágio na IES pesquisada representa uma ferramenta de cunho pedagógico que visa o relato das experiências vividas pelos licenciandos no contexto escolar, seguidas de reflexões sobre tais experiências, embasadas teoricamente em textos científicos que abordem temas afim. Ao encerrar cada ciclo do estágio, é responsabilidade de cada licenciando entregar seu relatório de estágio confeccionado conforme orientações disponibilizadas pela comissão de estágio, e compartilhar suas experiências com os pares através de seminários de ECS organizado pela comissão de estágio juntamente com professores colaboradores.

Embora idealizado como ferramenta pedagógica, o relatório de estágio acaba assumindo também a função de evitar ou reduzir os casos de relatórios oriundos de estágios fictícios, como relatado por Milton, situação visível na realidade do ECS da IES pesquisada em que alguns discentes simplesmente reproduzem relatórios de outros licenciandos ou de fontes digitais, o que demonstra a desvalorização desta ferramenta como um meio para a reflexão sobre sua prática e aprendizagem da docência, tornando sua entrega mais uma burocracia a se cumprir. Esta realidade é também retratada no estudo de Cordeiro (2012), no qual demonstra que os alunos desvalorizam todas as discussões realizadas nas reuniões de estágio e agregam valor ao relatório de estágio, não por sua

contribuição no processo de reflexão sobre o exercício docente, mas por representar um documento condicionante para sua aprovação na disciplina ECS.

A terceira palavra “responsabilidade” foi sete vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocada e justificado por três sujeitos como a palavra mais importante. As justificativas remeteram ao comprometimento do licenciando com a profissão docente, pois muitos licenciandos sentem o peso da obrigação em corresponderem aos desígnios da docência no espaço escolar durante a realização do estágio, seja pela insegurança de estarem diante de uma situação atípica no cotidiano de um graduando; como também pela consciência do quão abrangente podem ser suas ações durante uma intervenção, sendo exemplo para os alunos e também responsáveis por suas aprendizagens e segurança. Este senso de responsabilidade se direcionou também para a obrigação dos estagiários em honrar os compromissos assumidos no estágio, como cumprimento de datas, horários, etc.

A responsabilidade é de extrema importância para o desenvolvimento de todas as outras palavras, qualquer negligência feita pelos professores afeta diretamente todo o contexto social do aluno e isso pode atrapalhá-lo o resto da vida. (ESTAGIÁRIO 06)

Responsabilidade porque tenho o compromisso de elaborar minhas intervenções e tenho medo de passar insegurança. (ESTAGIÁRIO 33)

Responsabilidade, porque temos que cumprir datas, horários, olhar por outras pessoas, pensar em atividades que desenvolvam e na segurança. (ESTAGIÁRIO 35)

A consciência de seu papel social leva o professor a reconhecer o quanto a sua conduta influencia a vida dos alunos. A preocupação e reconhecimento da influência que pode exercer sobre os alunos demonstrada pelos licenciandos ainda na condição de aprendizes, pode estar intimamente ligada à sua própria motivação ao escolher a docência como profissão, pois como afirmado por Henrique e Costa (2016, p. 32) “A imagem de um professor comprometido com a educação tem grande ascendência sobre os jovens na escolha pela profissão, diante da admiração que nutrem por essa postura, comportamento e preocupação com a aprendizagem dos alunos [...]”.

A responsabilidade é também justificada pelo compromisso de planejar buscando minimizar a insegurança do estagiário perante os alunos, ou o medo em deixar transparecê-la durante suas intervenções. Esta sensação de insegurança parece ser compartilhada entre os pares, pois se faz presente dentre as dificuldades elencadas pelos licenciandos como mais significativas na assunção da docência. Também tem estreita relação com a inexperiência dos estagiários frente as competências de gestão da classe necessárias à

profissão, sendo ilustradas pelo medo em ter dificuldade para controlar a turma e manter os alunos atentos na aula (PEREIRA; HENRIQUE, 2016).

A quarta palavra “vivência” foi dez vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocada e justificado por quatro sujeitos como a palavra mais importante. No geral, as justificativas dos licenciandos ao evocarem o elemento “vivência” remeteram à valorização da prática docente, ao contato com a docência se valendo de erros e acertos como possibilidade de aprendizagem, e aquisição de experiência, entretanto, por vezes a partir de uma visão dicotômica entre teoria e prática.

Vivência, na minha concepção, o estágio supervisionado é exatamente para que os alunos da graduação tenham o contato direto com o que vão encarar quando se graduarem e começarem a trabalhar. Então a vivência se torna a parte mais importante do estágio, até para adquirir mais experiência. (ESTAGIÁRIO 40)

Vivência: o estágio supervisionado é importante pois é por meio dele que o aluno de graduação tem a oportunidade de vivenciar na prática sua futura profissão, sem carregar o peso, que uma pessoa formada tem sobre os possíveis erros cometidos. (ESTAGIÁRIO 44)

Vivências. Pois, apesar dos diversos problemas que enfrentamos, nada supera o valor de viver a prática daquilo para que tanto nos preparamos. (ESTAGIÁRIO 45)

A vivência através do estágio é aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade, na realidade escolar-profissional. Através da vivência que o estagiário adquire experiência sobre a realidade profissional. (ESTAGIÁRIO 93)

Através das vivências oportunizadas no ECS, os licenciandos adquirem experiências acerca do fazer docente que permitem uma antecipação da realidade profissional. Ao realizarem o ECS os licenciandos experienciam situações de regência de turma sem o peso da responsabilidade sobre os eventuais erros que podem ocorrer. Ao justificar a vivência no campo de estágio, revelou-se ainda existir a concepção de que a teoria é aplicada na prática, como explicitado anteriormente ao discutir o elemento “prática”.

Os licenciandos demonstraram valorizar as experiências que vivenciam no ECS, incluindo as situações de conflito entre alunos. Reconheceram que a profissão docente envolve competências que ultrapassam o ato de ensinar, como na fala de Vanessa.

[...] no estágio a gente vivencia... é... o que a gente vai, vai, o que, vai ser o que a gente vai trabalhar futuramente. Então muitos acontecimentos entre alunos faz a gente refletir como mudar isso quando for trabalhar, atitude que é... de grosseria, ou é uma atitude muito íntima, então são atitudes específicas que eu refleti bastante, principalmente no médio(ensino médio), que poderia, que poderia não, que vai melhorar quando eu for trabalhar diretamente, porque tem o esta, tem um estagiário ali pra me ajudar, mas vai ter uma hora que não vai ter ninguém, então eu tenho que saber lidar com aquela situação. Eu acho que a vivência é... nessas situações características, faz, me faz refletir a minha postura, melhorar a minha postura como professora [...] (VANESSA, linhas 300-307)

#### 4.4.2.3 Segunda Periferia das Representações Sociais sobre o ECS

No quadrante inferior direito no Quadro de Quatro Casas encontra-se a Segunda Periferia, na qual se concentram os elementos mais distantes do provável Núcleo Central das representações sociais sobre o ECS. São elementos que foram poucas vezes evocados, poucas vezes prontamente evocados e com baixíssimo ou nenhum grau de importância. Foram estes: “chato”, “conhecimento”, “estresse”, “formação”, “sábado”.

Nesta pesquisa parte destes elementos se concentraram em aspectos característicos do estágio, com uma predominância de elementos referentes à dinâmica implementada no ECS, muito particulares ao curso de Licenciatura em Educação Física. São palavras mais dispersas que muitas vezes não ecoam no discurso do grupo participante deste estudo.

A primeira palavra “chato” foi seis vezes evocada, sendo uma vez prontamente evocada e justificado por um sujeito como a palavra mais importante. A justificativa deste elemento remeteu ao tempo e dinheiro dispensado na realização do ECS.

Chato pois dependo de muito tempo e recursos financeiros para realizá-lo. (ESTAGIÁRIO 27)

Ao buscar nas entrevistas elementos que possibilitassem maior compreensão desta palavra no contexto do ECS, confirmou-se em qual sentido a realização do ECS pode se configurar dispendiosa para os licenciandos.

[...] é bem complicado, a parte econômica, eu acho que influencia nisso, nesse gasto na ida, na volta, quando esquece um papel, uma assinatura, tem que voltar lá de novo, então tudo que você vai gastando no período todo, mais a papelada que você tem que pegar pra assinar, e vai, aí é xerox, vai indo e eu acho que acaba pesando, parece que não, mas acaba pesando. (FÁBIO, linhas 560-563)

Os licenciandos demonstraram certa insatisfação relacionada ao tempo utilizado para a formalização do ECS e deslocamentos até a escola, bem como à necessidade de dispor de recursos financeiros para arcar com os custos oriundos de fotocópias dos documentos exigidos para formalização do ECS.

A segunda palavra “conhecimento” foi nove vezes evocada, sendo uma vez prontamente evocada e justificado por dois sujeitos como a palavra mais importante. Reportou-se ao conhecimento adquirido no ECS acerca da realidade escolar e rotina docente, gerando aprendizagens através da observação das atitudes de professores experientes.

Eu escolhi a palavra conhecimento, pois é a única ferramenta capaz de mudar e evoluir o ser humano. Sem ele estaríamos para sempre no escuro. Citando Platão, estaríamos dentro da caverna para sempre. (ESTAGIÁRIO 09)

Conhecimento. Pois é a oportunidade de aprendermos como funciona uma escola, como é a rotina de um professor e como intervir em certas situações observando aqueles que já são experientes. (ESTAGIÁRIO 15)

Ao reconhecer o ECS como um espaço gerador de conhecimentos acerca das rotinas presentes, bem como da importância de professores mais experientes para a sua formação docente, o licenciando demonstra se colocar na condição de aprendiz e valorizar os saberes advindos da prática construídos pelo professor supervisor ao longo da carreira. O elemento ‘conhecimento’ é corroborado na entrevista, nas quais os licenciandos demonstraram extrair iminentemente conhecimentos práticos necessários à sua futura profissão.

[...] Eu achei que a presença assim, dele [professor supervisor] é... motiva os alunos a fazerem... produzirem a aula, fazerem a aula, E isso eu acho que levaria comigo né? Essa...essa motivação dele. (FÁBIO, linhas 106-108)

É... questões do controle da turma, de controlar quantidade de materiais por aluno, a... como atender melhor o aluno pra que ele aprenda executar os movimentos de maneira mais eficiente. [...] (MILTON, linhas 52-53)

[...] dentro da universidade a gente tem uma visão do que é a escola, do que é a academia, e quando a gente chega nessa realidade entende-se que, tudo que a gente aprendeu dentro da universidade, às vezes não vai ser aplicado ou não é utilizado naquela realidade [...] (MILTON, linhas 85-86)

[...] o professor é desvalorizado, onde não tem material adequado pra se trabalhar, onde não tem um local adequado pra se trabalhar, onde a escola é muito exigente com o professor e ao mesmo tempo não dá as ferramentas necessárias pra ele poder exercer a sua função de maneira plena. (MILTON, linhas 328-331)

Eu acho que é... em relação a como a gente vê os alunos, a como é a realidade propriamente dita, porque a gente imagina uma coisa, mas nem sempre é aquilo que a gente imagina, e essa experiência do estágio mostra que, mostra a realidade, é desse jeito aqui que funciona, é desse jeito aqui que você vai, aí, o que pode mudar são os alunos, mais a estrutura de como é feito a, as suas aulas é a mesma, você vai se deparar com essa realidade aqui, seja aqui, seja lá, seja... o que vai mudar, o que faz as escolas são os alunos, então, mas a estrutura é a mesma, acho que é isso. (BETÂNIA, linhas 495-500)

[...] apontar a importância, apontar a importância do estágio porque fornece relações sociais, capital social também, você conhece gente, você conhece formas de lidar com aluno, professores, professores que você se espelha, professores que você com certeza não vai se espelhar, então é uma experiência enriquecedora com relação a formação futura [...] (VANESSA, linhas 172-176)

[...] O estágio me fez enxergar certas coisas que me deixam, me deixaram até triste: “Ah, que aula chata. Ah, pra que que eu vou fazer isso?” É muito chato, então faz, a gente tem que fazer o aluno entender e valorizar a importância da disciplina, entendeu? (VANESSA, linhas 431-434)

A presença do licenciando no campo de estágio não deve se limitar ao ato de planejar suas intervenções e aplicá-las para testar sua eficiência e desenvoltura perante uma classe. Se faz importante que o licenciando tenha um olhar mais cuidadoso sobre este momento de sua formação, pois ser professor exige conhecimentos que extrapolam o “dar

aula”. Ao adentrar no espaço escolar a fim de realizar o ECS, o licenciando deve buscar conhecer todos os espaços que compõem a escola, a rotina ali instituída, as relações estabelecidas entre os pares, bem como as tarefas incumbidas ao professor.

A terceira palavra “estresse” foi oito vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocada e justificado por nenhum sujeito como a palavra mais importante. Por conta disso, recorreu-se as entrevistas na busca por possíveis motivos que levassem os licenciandos a situações de estresse no ECS.

[...] tem que pegar assinatura, devolver até certo dia, você não, não relaxa, você se sente pressionado [...]. Acho que é visível isso, professora. Só você pegar a semana da entrega de documentos, se você não entregar, ou ficar pendente, você vê os alunos aqui com um monte de papelada pra lá e pra cá. “Ih, vou lá no colégio agora, ih, vou lá não sei onde”. [...] (FÁBIO, linhas 183-187)

[...] Eu acho que se fosse orientado no primeiro mês já, a primeira reunião do estágio, com todos os alunos lá, iniciantes, já explicasse todas as documentações e abordasse também sobre o relatório, os documentos que são necessários pro, né, no dia de apresentar, seria mais fácil, se essa explicação fosse mais detalhada, acho que vai facilitar um pouco o estresse que causa. (VANESSA, linhas 109-112)

Através dos relatos percebeu-se que as obrigações legais que o licenciando precisa cumprir para a formalização do ECS como entrega de documentos, cumprimento de prazos e coleta de assinaturas foram situações geradoras de estresse nos licenciandos. Este estresse sentido e relatado pelos licenciandos no processo de formalização do ECS pode influenciar diretamente na sua concepção sobre este componente curricular e sua importância para a formação docente (SANTOS, 2003).

A quarta palavra “formação” foi dez vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocada e justificado por quatro sujeitos como a palavra mais importante. A formação assumiu relação com a construção da identidade profissional, momento de articulação entre teoria e prática, vivência de experiências reais de ensino, troca de experiências e conhecimentos acerca da docência embasados na reflexão e etapa para conclusão do curso.

Formação. O estágio supervisionado é o momento em que somos inseridos no contexto escolar e começamos a formar/construir a nossa identidade profissional, relacionar teoria e prática, refletir acerca do planejamento, ação pedagógica, ações, emoções, situações-problema, linguagem apropriada. Sendo assim, considero o estágio supervisionado como um momento inicial da FORMAÇÃO docente. (ESTAGIÁRIO 14)

Formação inicial, como já diz a palavra, é onde começa de verdade sua formação, ao lado de um docente e com alunos reais, experiências reais. Quando podemos efetivamente dar aulas como professor. (ESTAGIÁRIO 18)

Escolhi a palavra “formação” por acreditar que o estágio é um dos momentos mais importantes nos cursos de licenciatura, pois transgredimos as paredes da universidade e vamos para o ambiente de nossa futura atuação, a escola. Período

de troca de experiências e conhecimentos, contribuindo para a nossa formação. (ESTAGIÁRIO 62)

Formação. O estágio supervisionado trata-se de uma etapa para a conclusão do meu curso, logo, me formar é uma prioridade para mim. (ESTAGIÁRIO 68)

A quinta palavra “sábado” foi sete vezes evocada, sendo duas vezes prontamente evocada e não justificado como mais importante. As entrevistas permitiram inferir que os alunos reagem negativamente à presença deste elemento no ECS do curso pesquisado, tendo em vista compromissos laborais e pessoais, mas principalmente pelo sábado não ser dia corrente de atividade acadêmica no curso, apesar de considerado regular, até as 12:00 horas, na IES investigada.

[...] E sobre as reuniões aos sábados, eu acho também outra coisa muito ruim, porque sábado é... olhando para mim, é... é muito ingrato, porque eu, eu trabalho aos finais de semana, eu trabalho sexta, sábado e domingo. Então, toda vez que tem uma reunião eu perco um trabalho, e se, se eu ficar perdendo trabalho, por mais que a reunião não seja é... toda semana. (FÁBIO, linhas 245-249)

[...] faltam três matérias pra me formar, ainda tem que vir aqui sábado, aí eu fico assim pô, ainda tenho que trabalhar, aí eu fico ah... e, eu venho, mas eu venho por quê? Porque se eu faltar eu reprovo, então aí eu fico meio desestimulado. (FÁBIO, linhas 313-316)

[...] as reuniões aos sábados são um pouco ruins porque tem muita gente que trabalha, muita gente que tem outros afazeres acaba faltando o trabalho, não é o meu caso, quando preciso faltar trabalho meu professor, meu patrão, entende que eu tô numa reunião de estágio e não me desconta, mas em caso de outras pessoas, ela acaba faltando o trabalho, ela acaba perdendo dinheiro porque é descontado e ainda perde mais um dinheiro pra poder vim pra cá, se alimentar, gastar dinheiro de passagem, tempo e etc. (MILTON, linhas 118-123)

[...] As reuniões não acho positiva, vir aqui aos sábados é um saco [...] (VANESSA, linha 182)

[...] a gente já vem estressado pra cá sábado, ninguém gosta de vim pra cá sábado, então já cria um bloqueio [...] (VANESSA, linhas 186-187)

Na instituição investigada, as aulas são alocadas aos sábados pois sua carga horária gera choques com outros componentes curriculares quando alocado na grade normal oferecida de segunda a sexta-feira. Além disso, a carga horária de orientação semanal é de um tempo de aula, ao que seria improdutiva as intervenções de orientação a tantos alunos. Por isso, os horários de orientação são aglutinados para permitir uma dinâmica de orientação e reflexão mais profícua. Essas atitudes denotam caracterizar um grupo específico de alunos mais antigos no curso, pois quando as reuniões ocorriam durante a semana, no horário noturno, os argumentos se mostraram os mesmos, da mesma forma que havia a argumentação de interferência nas atividades laborais dos alunos. No entanto, esta percepção associada às reuniões de orientação tem diminuído na proporção em que se



percebe o estabelecimento de uma cultura do estágio, construída com base na valorização das orientações dinamizadas no ambiente acadêmico e escolar.

Porém, a situação socioeconômica dos alunos, como mostrou o perfil dos participantes, em que 30,5% dos licenciandos conciliam trabalho e estudo, sempre se constituirão em empecilhos aos discentes aquando do choque das atividades acadêmicas de estágio com as suas atividades laborais. Este contexto de formação (em atividades laborais sem a devida orientação) é preocupante, principalmente pelos motivos elencados há mais de uma década por Figueiredo (2004) em que os graduandos transpõem suas experiências corporais para a formação acadêmica levando-os à reprodução de práticas que nem sempre coadunam com a concepção formativa da formação profissional. Da mesma forma, constata que a prática profissional em simultâneo com a formação profissional revela “a sobreposição do saber da experiência em relação ao saber acadêmico” (*Ibidem*, p. 107), fomentando a reprodução acrítica de experiências anteriores à formação. Na IES investigada, este contexto se agrava na medida em que as atividades laborais dos estudantes, em geral, acontecem na área de *fitness*, portanto distinta da formação em licenciatura proposta no curso. Este cenário ocasiona mudanças ocultas no currículo por subverter a sua concepção de formação, o que fica evidente na resistência de uma parcela de alunos ao estágio escolar, bem como restringe a construção de conhecimentos no ensino-aprendizagem acadêmico e da prática profissional (FIGUEIREDO, 2004).

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O objetivo desta pesquisa foi investigar as representações sociais de licenciandos de Educação Física sob a perspectiva da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. O problema que motivou a sua realização foi a resistência empiricamente percebida em uma parcela dos licenciandos frente ao ECS. Desse modo, os objetivos traçados buscaram responder às seguintes indagações: Qual representação os licenciandos de Educação Física têm a respeito do ECS? Quais elementos compõem a estrutura da representação social sobre o ECS e como eles estão organizados? De que forma as representações sociais dos licenciandos de Educação Física influenciam suas atitudes frente ao ECS?

Na intenção de responder ao objetivo da pesquisa adotou-se duas estratégias metodológicas. A primeira consistiu em distinguir os elementos integrantes do possível Núcleo Central e do Sistema Periférico, visando identificar as representações sociais de 95 licenciandos de Educação Física acerca do ECS na perspectiva da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, recorrendo-se à TELP para a coleta de dados. A segunda se concentrou na identificação das causas determinantes de suas atitudes no desenvolvimento do ECS, de modo a inferir sobre o significado atribuído pelos licenciandos de Educação Física ao ECS. Nesta etapa, foi selecionado um estrato da amostra composta por quatro sujeitos com distintas atitudes face ao ECS, a partir do qual analisou-se as justificativas apresentadas no TELP, bem como o corpus textual proveniente de entrevistas semiestruturadas.

Assim, a pesquisa investiu na compreensão do significado do ECS para os licenciandos de Educação Física, tendo em vista o processo de reformulação do ECS implementado nos últimos cinco anos na IES investigada. Partiu-se da premissa de que as representações sociais provocam e determinam comportamentos e que o conhecimento dos processos simbólicos presentes é imprescindível para o êxito de qualquer proposta pedagógica no campo educativo (ALVEZ-MAZZOTTI, 1994). O desvelamento dos significados atribuídos pelos licenciandos ao ECS a partir do referencial das representações sociais se mostrou uma alternativa teórico-metodológica profícua para a compreensão do contexto de ECS na formação inicial em Educação Física.

Embora o ECS seja um componente curricular comum a todos os cursos superiores,

principalmente as licenciaturas, ressalta-se que não existe a pretensão de generalizar os resultados alcançados, devido as especificidades características das normas e processos institucionais para o ECS, da proposta curricular e do ECS do curso em questão, da natureza da área de formação e da sociodemografia particulares aos sujeitos investigados.

Os resultados indicaram que a organização da representação social de licenciandos de Educação Física sobre o ECS comporta elementos de natureza normativa, valorativa e formativa. O Núcleo Central das representações e sua proximidade com os demais elementos determinam a estruturação e organização das representações sociais, e cada quadrante assume um significado específico na estrutura das representações.

O provável Núcleo Central comporta os elementos que dão significado às representações e foi formado por evocações que destacaram a burocracia e o desgaste pessoal para a formalização do estágio tanto no âmbito da IES quanto das escolas. No que respeita à IES, a exigência do Termo de Compromisso (em quatro vias), a recolha dos aceites mediante assinaturas dos agentes e instituições envolvidos, do exame médico e a comprovação de cadastro do estágio junto à coordenação do curso são interpretados como excessivamente burocrático, ainda que estes instrumentos constituam uma imposição legal. Soma-se a isso o senso de que não são suficientemente esclarecidos sobre os procedimentos a serem adotados para a formalização da atividade, bem como as despesas com custos gerados por fotocópias e deslocamentos até as escolas. Em relação à escola, as representações foram justificadas pela percepção negativa dos procedimentos de recepção para a concessão do estágio, resultando na interpretação de falta de respeito e desprestígio conferidos aos estagiários.

Reconhece-se que as exigências documentais demandam um envolvimento pessoal e intenso para a formalização do estágio, mas percebe-se a falta de maturidade dos discentes para compreenderem se tratar de uma exigência legal, inclusive para a concessão de seguro contra acidentes pessoais durante a realização do estágio. Portanto, não resta opção à IES, à Coordenação de Curso e à Comissão de Estágio, senão fazer cumprir as normas para legitimar as atividades curriculares dos alunos. Infiável ser interpretado pelo argumento de carência de orientações para a formalização do estágio, pois estão disponíveis três fontes de informações para esta finalidade, a saber: as

orientações disponíveis no sítio institucional da Divisão institucional de Estágios<sup>6</sup>; orientações detalhadas encaminhadas por e-mail a todos os alunos matriculados na atividade; e, em reunião realizada para informações e esclarecimentos sobre todos os procedimentos administrativos e pedagógicos do ECS. A falta de maturidade é percebida também na compreensão implícita manifestada pelos licenciandos, da intencionalidade de controle sobre suas atividades pelos docentes da IES, visando evitar a burla do estágio. Infelizmente, mesmo as dinâmicas e instrumentos pedagógicos são percebidos como ferramentas de controle por uma parcela dos licenciandos, desvirtuando seu próprio engajamento nas dinâmicas pedagógicas que têm como objetivo a problematização das experiências escolares a partir do diálogo com a teoria e a socialização de experiências visando interlocuções colaborativas no decurso das orientações de estágio.

Pelo exposto, é plausível afirmar que a representação do estágio como atividade burocrática se fundamenta precipuamente na necessidade do licenciando readaptar sua rotina acadêmica às necessidades de uma atividade que ocorre fora do lócus de formação até então vivenciada exclusivamente na IES e no contexto e limites departamentais do curso. A representação “cansativo” ilustra esta inferência quando o ECS é justificado como “uma atividade a mais” em meio às demandas de um curso em tempo integral e, para uma parcela dos alunos, também de suas atividades laborais exercidas em simultâneo com o curso. Outro motivo para significar o estágio como uma sobrecarga pode se dever ao fato de uma parcela dos alunos adequarem o desenvolvimento do curso às suas necessidades pessoais – trabalho simultâneo, por exemplo, ou pendências curriculares provenientes de reprovações em disciplinas, pois ressalta-se que a matriz curricular expressa uma redução da carga horária em disciplinas visando viabilizar as atividades dos licenciandos no estágio. Do quarto ao oitavo períodos letivos, a carga horária semanal em disciplinas curriculares se reduz em relação à primeira metade do curso e progressivamente na segunda metade, com 26 créditos no quarto período, 22 no quinto, 18 no sexto, 14 no sétimo e quatro no oitavo.

A representação simbolizada na evocação “escola” traz a luz aspectos que devem ser considerados pela IES e escolas, no sentido de aproximação para fomentar a alternância eficiente dos estagiários, desenvolvendo uma relação horizontal interinstitucional, em prol

---

<sup>6</sup> As orientações de estágio estão disponíveis em <http://institucional.ufrj.br/dest/estagio/orientacoes-para-estagio/>, bem como são disponibilizados todos os formulários de estágio obrigatório em <http://institucional.ufrj.br/dest/estagio/formularios-2/#>

do estabelecimento de uma cultura profícua ao estágio. A escola é significada pela dificuldade na recepção e, em outros quadrantes das representações, no acolhimento dos estagiários. Ficou claro que a adequação na recepção e no acolhimento dos estagiários desperta-lhes o senso positivo sobre o ECS, pelo respeito que percebem com a sua presença no ambiente escolar e contribuições que trazem às dinâmicas naquele cotidiano. Nesse sentido, entende-se que a evocação “escola” pode representar uma janela para a ascendência de elementos que se mostram presentes na primeira periferia das representações.

A Primeira Periferia, por sua proximidade com o provável Núcleo Central, comporta os elementos mais propensos a se deslocar para a centralidade das representações. A imbricação das evocações vinculadas ao “aluno”, “aprendizado”, “experiência”, “professor”, “prática” e “reunião” representa a tessitura de uma rede de elementos que remete à essência da dimensão pedagógica e crítica do ECS. Traduz a mobilização de um conjunto de saberes a partir da interação com agentes que dão forma ao processo formativo. Nessa pesquisa, os licenciandos explicitam a concepção de centralidade do aluno no trabalho pedagógico, incitando-o ao diálogo, ao estabelecimento de empatia na relação com o educando e à sensibilidade às diferenças tanto biológicas quanto sociais dos alunos no ensino-aprendizagem. Também ratifica a teoria do desenvolvimento profissional ao buscar estabelecer uma relação amigável com seus interlocutores no intuito de viabilizar suas intervenções pedagógicas.

Os significados atribuídos ao núcleo constituído pela aprendizagem, experiência e prática evidenciam importantes questões inerentes à aprendizagem da docência (sua natureza e mecanismos), concepção de formação (nem sempre devidamente articulada) e valorização da experiência para a qualificação da intervenção profissional. A análise dos diálogos com os estagiários ratifica a ocorrência de aprendizagens baseadas, em tentativas de adequação de suas ações, no erro e acerto, em parte, justificado por alguns interlocutores, pela possibilidade de refletir sobre os problemas com os quais se defrontaram durante as dinâmicas de orientação do estágio, ou em outros espaços acadêmicos em interlocução com a teoria desenvolvida na IES. Outra fonte de conhecimento e aquisição de experiência se ilumina para os discentes nas relações estabelecidas com professores orientadores e supervisores conferindo-lhes importância no que respeita tanto à problematização teórica das experiências, quanto à troca de experiência no campo da prática, respectivamente. Demonstram compreender que o

trânsito entre as esferas acadêmica e escolar permite-lhes refletir e consolidar saberes sobre as relações institucionais, socialização ocupacional e profissional, dinâmicas características do cotidiano escolar, conformando a elaboração, sistematização e construção de saberes necessários à docência e à identidade profissional.

Entretanto, chama a atenção a forma como alguns estagiários concebem a teoria e a prática no processo formativo e de construção de saberes. Na análise da forma como os estagiários concebem as dimensões teórica e prática da formação no ECS, percebe-se distintos significados que nem sempre coadunam com as perspectivas desejadas para a formação profissional. Uma parcela dos licenciandos apreendem a articulação teoria-prática em conformidade com a concepção intercomplementar, *e.g.*, na perspectiva que se retroalimentam e se complementam em prol da compreensão da realidade. Outro grupo apresenta uma visão fragmentada dos conhecimentos/ação pedagógica/profissão, atribuindo à prática o campo de aplicação da teoria. Sob esta perspectiva, entendem a escola como ambiente para colocar em prática os conhecimentos aprendidos no meio acadêmico, denotando uma concepção funcionalista da atividade docente. Por fim, algumas falas radicam na concepção de que a teoria não se aplica ao ambiente escolar; de que na prática, a teoria é outra, refletindo em carência de reflexões sobre o pensar e agir a/na docência, incorrendo no risco de conceberem um ofício sem saberes (GAUTHIER, 2013). Esta perspectiva acaba por reforçar nos licenciandos a reprodução de práticas/saberes com base em experiências pessoais que trazem mesmo de antes da formação inicial, portanto, sem a fundamentação necessária para agir no complexo contexto da escola contemporânea. Em grande parte, esta perspectiva é partilhada pelos alunos que acumulam diversas atividades, inclusive laborais, e por isso tendem a desvalorizar as dinâmicas do estágio que propõem a problematização das práticas.

Felizmente, a evocação do elemento “reunião” surgiu vinculado a representações associadas à reflexão, problematização da prática, suporte às experiências pedagógicas, socialização e interlocução de saberes entre pares e com os orientadores de estágio, valorizando a fundamentação teórica nas discussões. Acredita-se que esta visão das reuniões se deve em grande parte ao envolvimento dos professores da educação básica que participam das mediações do estágio, pois transmite segurança aos discentes ao dialogarem com agentes que como eles, se encontram no chão da escola. Este contexto reforça a necessidade de a Universidade estabelecer uma relação horizontal com as escolas, bem como seus professores, reconhecendo os seus conhecimentos como legítimos para a

formação de futuros professores.

A Zona de Contraste tanto pode representar uma complementação da Primeira Periferia quanto representações de pequenos grupos sobre o objeto de estudo. As evocações “compromisso”, “relatório”, “responsabilidade” e “vivência” que caracterizaram a zona de contraste demonstram ambos os contextos, pois, por um lado, complementam coerentemente a primeira periferia em vista do compromisso e responsabilidade demonstrada com a dimensão pedagógica do estágio e, por outro, por explicitar atitudes relevantes de uma parcela de discentes que demonstram se integrar à cultura positiva do estágio que vem se consolidando no curso, mediante a consciência sobre o valor das experiências e de sua problematização diante do desafio de formar-se professor. Exceto a evocação ao relatório, as demais evocações estão relacionadas aos elementos da primeira periferia aos destacarem atitudes e experiências (vivências) que coadunam com os cuidados pedagógicos aos alunos, com os agentes encarregados de sua tutoria (orientadores e supervisores) e, finalmente, com a própria formação quando afiançam a necessidade da dedicação para prover boas intervenções (relacionado a segurança frente ao ensino) e assimilarem ao máximo a realidade do mundo do trabalho.

A evocação “relatório” em parte complementa a evocação “reunião” da primeira periferia pela possibilidade de reflexão e problematização das vivências, mas, para uma parcela de alunos, carrega também o significado de controle dos alunos pela IES, por isso, representando para estes discentes mais uma exigência burocrática para a avaliação do estágio.

Na Segunda Periferia, que concentra os elementos mais distantes da centralidade da representação, evidencia-se dois significados bastante distintos, sendo um relacionado aos aspectos burocráticos para a formalização do estágio (“chato”, “estresse” e “sábado”), e outro aos aspectos fundamentais para a formação profissional (“conhecimento” e “formação”). Percebe-se assim como as tarefas burocráticas e a mudança da rotina acadêmica marcam as representações dos licenciandos, como assim se caracterizou neste estudo pela presença de evocações desta natureza no núcleo central. Entretanto, minimizada pelo valor conferido à mudança de valores e atitudes (de aluno para se ver na condição de professor), a aprendizagem de caráter interacionista sobre a ambiência da escola e, principalmente, o princípio da construção da identidade profissional.

No Sistema Periférico que ronda o Núcleo Central das representações desveladas nesta pesquisa, há uma predominância dos aspectos que coadunam com o ECS como um

eixo de aprendizado da docência. Estão também presentes elementos relativos à prática da docência, à pedagogia do ECS no curso de Educação Física e aos sentimentos dos licenciandos frente a este componente curricular pedagógico.

Os resultados da pesquisa indicam a predominância de elementos de caráter pedagógico, o que possibilita inferir que os licenciandos não estão insensíveis ao valor formativo do ECS para a sua constituição profissional.

Considerando o valor e o espaço pedagógico que ganhou a atividade de Estágio Curricular Supervisionado nas últimas reformas educacionais e curriculares, faz-se necessário que as instituições formadoras – e aqui nos referimos à Universidade e à Escola, fundamentem e sistematizem este eixo de formação baseado na lógica de que a alternância entre os espaços formativos contemple uma densa formação teórica, o desenvolvimento da capacidade investigativa do licenciando e a compreensão da prática também como espaço curricular que provê aprendizagens diversificadas e que traz elementos consideráveis e profícuos para a problematização e formação do pensamento crítico.

Em face da centralidade assumida pelo caráter burocrático do estágio e de que as ações preliminares do estágio atendem a um marco legal, portanto sem margem para flexibilização, no contexto investigado seus agentes devem envidar esforços no sentido de sistematizar ações que fundamentem e conscientizem os alunos sobre as instâncias normativas do estágio e os esclareçam sobre a necessidade das ações para o processo de legitimação acadêmica do cumprimento desta atividade curricular, a garantia de segurança e integridade física aos estagiários (seguro contra acidentes) e a explicitação de relações entre entes institucionais e agentes em favor da formação do futuro professor. Certamente a aproximação e ação conjunta entre a Universidade e a Escola podem desfazer grande parte das contingências percebidas pelos discentes, convergindo esforços para que os aspectos pedagógicos do estágio assumam a centralidade de suas representações.

A luz dos resultados obtidos nesta investigação e a título e sugestão para a continuidade de estudos sobre o estágio nesta perspectiva teórica, três recomendações apresentam-se latentes: (1) o estudo das representações sociais de discentes sobre o estágio envolva, também, a identificação das representações sociais de professores orientadores e supervisores, bem como gestores escolares, no intuito de conhecer a pertinência dos contextos formativos e como afetam os estagiários; (2) a realização de pesquisas complementares onde o possível Núcleo Central, tenha sua centralidade asseverada; (3) A pesquisa com licenciandos que ainda não realizaram o ECS, de modo a conhecer as



expectativas a partir de suas representações sobre este componente curricular, e daqueles que já concluíram todos os estágios (ou mesmo professores em início de carreira), visando analisar como representarão as experiências pregressas e a contribuição do estágio para a assunção da docência.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 8, p. 155-172.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p.37-57.

ALBINO, G. G. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente: um entremear de saberes**. 2014. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar 1994.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 14/15, p. 17-37, 1º e 2º sem., 2002.

ANACLETO, F. N. et al. Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. **Motriz**, Rio Claro, v.23, n.3, p.1-11, 2017.

ANDRADE, C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. L. F. Pontos positivos e negativos do estágio supervisionado na perspectiva dos licenciandos em ciências biológicas. In: *IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS*, Número Extra, 297-301 – UFRPE, 2013. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/296527/385468>>. Acesso em: 01 Abr. 2019.

BRASIL. **CAPES**. Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 12 dez. 2007. Disponível em: <[https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf) >Acesso em: 09 jun.2018.

\_\_\_\_\_. **CAPES**. EDITAL nº 06, de 01 de março de 2018. Divulga a chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 01 mar. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> >Acesso em: 09 jun.2018.

\_\_\_\_\_. **CAPES**. EDITAL nº 07, de 01 de março de 2018. Divulga a chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(Pibid). Brasília, 01 mar. 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 09 jun.2018.

\_\_\_\_\_. **CAPES**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 28 fev. 2018c. Disponível em:<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38\\_Institui\\_RP.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38_Institui_RP.pdf)> Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. 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.. Brasília, 25 set. 2008. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)> Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. Lei nº 6.494, de 7 de setembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 7 dez. 1977. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104850/lei-6494-77>> Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996 (atualizada). Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Resolução CFE 03/87, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 10 set. 1987. Disponível em:< [http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf)> Acesso em: 08 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1º set. 2004a. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 0058/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 18 fev.

2004c. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)> Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 mai. 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002a. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União.** Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP 02/2015 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CES 06/2018 de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 19 dez. 2018d. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 09 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP 07/2004 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 5 abr. 2004b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República.** Decreto 87.497/1982. Regulamenta a lei n. 6494, de 07/12/1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2. grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. Brasília, 18 ago. 1982. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d87497.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm)> Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República.** Decreto 8.752/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 9 mai. 2016. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752)> Acesso em: 06 jan. 2018.

BUENO, I. **A construção de representação sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 220f. Tese (Doutorado). Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: UCG, 2003. p. 23-36.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática.** 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 49-63.

COELHO, S. R. Representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade na Baixada Fluminense. In: NOVIKOFF, C. (org.). **Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores.** São Paulo: Editora Pontocom, 2016, p. 197-227.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação no Brasil. **Educação em Revista**, Curitiba, n.53, p.171-186, jul./set. 2014.

CORDEIRO, L. R. L. **Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos de curso de pedagogia.** 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, B. O. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em educação física: passo ou descompasso?** 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica, RJ. 2013.

\_\_\_\_\_.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013, p. 173-186.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** tradução Magda Lopes. 3ª. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.7-28.

FARR, R. M. Representações sociais:a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais.** 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 1, p. 31-59.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 9, p. 173-186.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, 6 (2), 207-226, 1969.

GARCÍA MUÑOZ, T. **El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación**, 2003. Disponível em: <[http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)>. Acesso em: 07 Fev. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_; ROVAI, E.; PARO, V. H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos Cursos Normais. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 20, p. 15-37, mar. 1977.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad.: Francisco Pereira. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 17, p. 321-342.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. IV, p. 67-79.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap.6, p. 191-228

HENRIQUE, J.; COSTA, B. A escolha profissional e a indução na carreira do professor de educação física. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. A.; PEREIRA, S. M. (Org.). **Desenvolvimento profissional dos professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, v. 10, 2016. p. 17-44.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014, p. 273-292.

\_\_\_\_\_. .; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino**: o estágio curricular supervisionado. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 1, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap.2, p. 63-85.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Espanha, n. 8, p.7-22, 2009.

MARQUES, A. F. **A formação inicial e o estágio supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de letra a distância**. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013

MINAYO, M. C. D. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 3, p. 89-111.

MOLETTA, A. F. et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16,n .3, p.619-955, jul./set. 2013.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 2, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, C. A. O. **Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. 2013. 212f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2013.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-2, 2007, p. 207-218.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NET, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.61-93.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. III, p. 51-66.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise de evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005, p. 573-603.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In: PAQUAY, L., *et al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 8, p. 135-160.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 384-411, mai./ago. 2016.

PEREIRA; S.M; HENRIQUE, J. A Formação Inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. A.; PERREIRA, S. M. (Org.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física: reflexões sobre a formação e socialização docente.** Curitiba: CRV, 2016. p. 45-70.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, A. O. A. et al. Desvelando o programa EVOC 2000. In: SARUBBI JUNIOR, et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio da pesquisa qualitativa – Software EVOC,** São Paulo: Schoba, 2013, p. 41-72.

RIBEIRO, A. S. M.; ALMEIDA, A. M. O. Masculinidade: novas histórias, velhas representações. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: UCG, 2003. p. 145-244.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n.55, p. 1009-1067, out.-dez, 2013.

ROSA, C. A., ROSSO, A. J., FERREIRA, A. C. Representações sociais dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-22, 2018.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais.** 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.3, p. 19-33, 1996.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: 2003, p. 1 – 6.

SANTOS, J. G. S. **Estágio curricular na formação do professor de ciências biológicas: representações sociais de estagiários.** 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.



SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SPINK, M. J. Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 4, p. 117-145.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIANI, F. S. As Representações Sociais sobre Formação de Professores (inicial) para os estudantes dos cursos de Educação Física. In: NOVIKOFF, C. (org.). **Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016, p. 229-224.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação nº 148**. Adequar e atualizar as normas gerais que regulamentam o estágio curricular supervisionado obrigatório nos cursos de graduação da UFRRJ. Seropédica, 23 nov. 2016. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/dest/files/2010/11/delibera%c3%a7%c3%a3o-148-cepe-2016.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2018.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. 8ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. Cap. XIV, p. 457-502.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, v.8, n.15, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3146/1752>>. Acesso em: 01 Abr. 2019.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, out./dez. 2011, p. 521-526.

WATZKE, J. L. Longitudinal research on benning teacher development: complexity as a challenge to concerns-base stage theory. **Teaching and Teacher Education**, n.23, 2007, p. 106-122

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J.; NAIFF, D. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: Perspectivas Teóricas e Utilização Empírica. **Temas em Psicologia**, V. 24, n. 3, 2016, p. 1139-1152

**ANEXO**

## Anexo A - Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.202/18

### PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Representações sociais de graduandos de educação física sobre o estágio curricular supervisionado" sob a coordenação do Professor Dr. José Henrique dos Santos, do Instituto de Educação/Departamento de Educação Física e Desportos, processo 23083.025535/2018-53, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 12/04/19.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alexandre Fortes', written over a faint circular stamp.

Prof. Dr. Alexandre Fortes  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

## APÊNDICES

## Apêndice 1 – Carta de Anuência

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. (a) Sr. Chefe do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Solicitamos autorização para realização da pesquisa intitulada **“Representações Sociais de graduandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado”** a ser realizada nesta universidade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - nível de Mestrado -, sob a supervisão do Prof.º Dr. José Henrique dos Santos (Orientador PPGEduc-UFRRJ).

O objetivo da pesquisa será identificar as representações sociais dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física a respeito do Estágio Curricular Supervisionado, visando analisar possíveis relações existentes entre tais representações e as atitudes dos discentes frente ao desenvolvimento deste componente curricular.

Para podermos desenvolver os procedimentos metodológicos desta pesquisa necessitamos ter acesso às dependências do Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD), onde será realizado o trabalho de campo. Os procedimentos metodológicos que transcorrerão no interior do DEFD contemplam a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Serão sujeitos desta pesquisa alunos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, perfazendo aproximadamente 100 sujeitos.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo será realizado mediante consentimento dos alunos, no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, os procedimentos previstos serão conduzidos pela pesquisadora e não requerem qualquer alteração na rotina do Departamento de Educação Física e Desportos. Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam, e seus resultados poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em eventos científicos. Ficará garantido aos participantes da pesquisa a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas.

Não existem riscos previsíveis ou desconfortos associados à essa pesquisa, isto é, não se prevê que o aluno ou a instituição sofrerá qualquer dano como consequência imediata ou tardia da pesquisa.

Assim exposto, venho solicitar que V.S.<sup>a</sup> digne a autorizar a realização destes procedimentos metodológicos previstos na pesquisa no interior do Departamento de Educação Física e Desportos desta Universidade.

Sendo o que cumpre para o momento, agradeço a atenção dispensada, ao mesmo tempo em que me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Seropédica, 19 de Dezembro de 20 18.

  
 Professor Doutor José Henrique dos Santos  
 Orientador (PPGEduc-UFRRJ)


Prof. Associado DEFD - GPPEFE  
 SIAPE 0387329



Célia Polati  
 Mestranda/Pesquisadora (PPGEduc-UFRRJ)  
 Matrícula nº 2017131943

Data: Seropédica, 19 de Dezembro de 20 18.

Concordamos com a solicitação      ( ) Não concordamos com a solicitação

  
 Responsável pela Anuência  
 Assinatura e Carimbo

Prof. Dr. Aldair José de Oliveira  
 Chefe DEFD/IE/UFRRJ  
 SIAPE 2939376.

## Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). Os instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa serão o Questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada que será gravada em áudio durante a sua realização. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos telefones (21) 2681-4707; (21) 26821220; (21) 26821201.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: **Representações Sociais de graduandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado**

Pesquisadores Responsáveis: Prof.º Dr. José Henrique dos Santos (Orientador - UFRRJ) e Célia Polati (Mestranda - UFRRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (21) 98930-3477  
Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: A pesquisa visa identificar as representações sociais dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física a respeito do Estágio Curricular Supervisionado, visando analisar possíveis relações existentes entre tais representações e as atitudes dos discentes frente ao desenvolvimento deste componente curricular. Como instrumentos serão utilizados o questionário e entrevista semiestruturada. Após a aplicação do questionário, os dados serão tabulados e tratados com o auxílio do software EVOC, versão 2005. Assim, pretende-se desvelar a representação social dos dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. Em nenhuma hipótese será divulgada a identificação dos respondentes.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Conhecer e compreender as representações dos alunos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial se configura uma significativa contribuição na sistematização e implementação de um projeto de estágio no curso de Licenciatura em Educação Física, pois a partir da identificação das representações acerca deste componente curricular na formação inicial, será possível refletir e aprimorar o programa de estágio de modo a proporcionar experiências que levem os graduandos ao reconhecimento da importância do estágio para sua formação docente.

♦ Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Por se tratar de método não invasivo, não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder algumas questões do questionário ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa, ou mesmo por vincularem a sua participação ao fato de estar matriculado em uma das atividades de estágio do curso de Educação Física. Por isso, se prevê aos participantes o acompanhamento do pesquisador para os esclarecerem e auxiliarem, de modo a garantir sua autonomia, bem como a compreensão adequada das perguntas e esclarecimento de dúvidas decorrentes do desenvolvimento dos procedimentos. Além disso, será garantido aos participantes que não sofrerão nenhuma punição, exposição ou constrangimento por registrarem suas opiniões nas respostas.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá apenas e exclusivamente no Departamento de Educação Física e Desportos. O tempo aproximado para o preenchimento do questionário será de 20 a 30 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes, e que em nenhuma circunstância serão divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Cada sujeito terá, a qualquer tempo, **liberdade de retirar o consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente **informado (a)** e **esclarecido (a)** pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que **posso retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem que isto me impute qualquer penalidade.

Seropédica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_



**Apêndice 3 – Questionário de Evocação Livre de Palavras****QUESTIONÁRIO DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

1-Escreva as cinco palavras que lhe vem à mente ao ler o seguinte termo:

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>
-------------------------------

1 _____	<input type="text"/>
2 _____	<input type="text"/>
3 _____	<input type="text"/>
4 _____	<input type="text"/>
5 _____	<input type="text"/>

2- Enumere ao lado de cada palavra, um número de 1 a 5, sendo 1 para a palavra que você considera como a mais importante e 5 para a menos importante.

3- Qual palavra você escolheu como a mais importante? Justifique sua escolha.

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 4 - Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atitudinal

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E ATITUDINAL

#### PARTE 1: PERFIL

- ( ) Técnico-Profissionalizante
- 1- Nome: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2- Período do curso: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Sexo: ( ) Masculino ( )  
Feminino
- 4- Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 5- Sobre sua residência:  
( ) Mora em alojamento  
( ) Mora com a família  
( ) Mora em república de estudantes  
( ) Outro \_\_\_\_\_
- 6- Recebe algum tipo de bolsa ou  
auxílio financeiro da universidade?  
( ) Não ( ) Sim  
Qual: \_\_\_\_\_
- 7- Estado civil:  
( ) Solteiro ( ) Casado ( ) União  
estável ( ) Divorciado ( ) Outros
- 8- Tem filho (s): ( ) Não ( ) Sim
- 9- Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, com qual ocupação?  
\_\_\_\_\_
- Qual a sua carga horária de trabalho  
semanal?  
\_\_\_\_\_
- 10- Seu Ensino Médio foi cursado em  
qual modalidade:  
( ) Regular  
( ) Curso Normal /Formação de  
Professor
- 11- Qual foi sua primeira opção de curso  
ao se inscrever no SISU pela nota do  
ENEM?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12-Sua opção pelo curso de licenciatura  
em Educação Física deve-se:  
( ) ao desejo de ser professor(a)  
( ) à pretensão de lecionar em escolas  
( ) à influência de familiares, amigos,  
professores  
( ) à ideia desta área apresentar maior  
probabilidade de conseguir emprego  
( ) à realização profissional  
( ) à pretensão de atuar em escolinhas,  
clubes, academias  
( ) à falta de opção  
( ) outro \_\_\_\_\_
- 13-Você escolheria ser professor de  
Educação Física se tivesse outra opção?  
( ) Sim ( ) Não  
Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 14- Assinale os estágios que já realizou,  
incluindo o referente a este período  
letivo:  
( ) Educação Infantil  
( ) Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Estágio Informal



22- Se você pudesse, o que mudaria no Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física desta universidade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## PARTE 2 - ATITUDES PERANTE AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

23- Com relação ao estágio, assinale a opção que mais condiz com a tua opinião:

<b>AFIRMAÇÕES:</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	<b>Péssimo</b>
Orientações recebidas pela comissão de estágio a respeito dos procedimentos para realização do estágio					
Dia da reunião de estágio					
Horário da reunião de estágio					
Duração da reunião de estágio					
Qualidade dos textos utilizados nas reuniões					
Adequação dos textos utilizados nas orientações com a realidade do estágio					
Carga horária a ser cumprida no estágio					
Dinâmica utilizada pelo mediador nas reuniões de orientação					
Critérios para elaboração do relatório final de estágio					
Avaliação do estágio no formato de seminário					
Recepção na escola pela Direção ou Equipe Pedagógica					
Recepção na escola pelo(a) professor(a) supervisor(a)					
Relação estabelecida na escola com os alunos					
Qualidade da orientação recebida pelo(a) professor(a) supervisor(a) na escola					
Atuação didático-pedagógica do(a) professor(a) supervisor(a) na escola					
Oportunidade de intervenção na escola					
Quantidade de intervenções realizadas na escola					
Espaço físico e recursos materiais da escola					
Valorização da Educação Física na escola					
Contribuição do estágio em sua habilitação à docência					
Correspondência entre os conhecimentos apreendidos na graduação e conhecimentos necessários para atuação na escola					
Conhecimento geral adquirido no estágio visando a futura atuação docente					

## **Apêndice 5 - Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

#### **1ª DIMENSÃO: ESCOLA**

ASPECTOS: Acolhimento, Professor supervisor, Oportunidade de prática.

OBJETIVO: Identificar a maneira como a escola, seu contexto e o professor supervisor contribuem para a valorização do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação docente dos licenciandos de Educação Física.

QUESTÕES:

- 1- Como se sentiu recepcionado pela direção e/ou equipe pedagógica da escola ao solicitar autorização para realizar o estágio? Por quê?
- 2- Como se sentiu recebido pelo professor supervisor no espaço escolar? Por quê?
- 3- Quais contribuições considera ter obtido para sua futura atuação docente a partir da observação das práticas pedagógicas do professor supervisor?
- 4- Como se deu a orientação do professor supervisor durante o estágio?
- 5- O professor supervisor permitiu que você desenvolvesse experiências de ensino? Como foi?

#### **2ª DIMENSÃO: UNIVERSIDADE**

ASPECTOS: Aspectos Legais, Professor orientador, Normas institucionais de ECS particulares ao curso.

OBJETIVO: Analisar como os licenciandos percebem os processos de formalização do estágio e a ação dos agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento no âmbito da Universidade.

QUESTÕES:

- 1- Como você avalia a documentação necessária para a realização do estágio previstas na Lei 11.788/08?
- 2- Como avalia a carga horária de 400 horas de ECS, prevista na resolução CNE/CP 2/2002 para a os cursos de licenciatura?
- 3- Como avalia o papel desempenhado pelos professores orientadores da universidade durante o estágio?

- 4- Qual critério utilizou para escolher o professor orientador de estágio?
- 5- Qual a contribuição do professor orientador para sua formação no contexto do estágio?
- 6- Não sua opinião, como a aproximação do professor orientador com o ambiente escolar contribuiria para o estágio?
- 7- Quanto são esclarecedoras as orientações sobre o estágio recebidas na universidade? Pode falar mais sobre isso?
- 8- Como avalia as normas de estágio do seu curso de Educação Física? Por quê?
- 9- Quais aspectos destaca negativamente?
- 10- Quais aspectos destaca positivamente?

### **3ª DIMENSÃO: PEDAGOGIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ASPECTOS: Reuniões de orientação, Reflexões, Avaliação, Dificuldades e facilidades.

OBJETIVO: Identificar a relevância das reuniões de orientação de estágio e seus desdobramentos para a formação docente sob a perspectiva dos licenciandos.

QUESTÕES:

- 1- Como se sente durante as reuniões de orientação de estágio?
- 2- O que mudaria na realização do estágio e na sua formação docente se não houvessem as reuniões de orientação de estágio? Por quê?
- 3- Se coubesse a você coordenar as reuniões, o que você faria diferente?
- 4- Como as temáticas abordadas nas reuniões de orientação tem contribuído para você refletir sobre a docência?
- 5- Na sua opinião, qual a importância da reflexão sobre as experiências da prática de estágio para o estagiário?
- 6- A Lei 11.788/08, requer a apresentação de relatórios ao final do estágio. Em que medida os relatórios finais solicitados no seu curso de Educação Física permitem avaliar efetivamente as suas experiências de estágio? Por quê?
- 7- Quais elementos você entende que deveriam constar de um relatório que permita avaliar as suas reflexões e experiências na escola durante o ECS?
- 8- Qual a sua opinião sobre a realização do Seminário de Estágio como momento de avaliação final das atividades?

- 9- Que sugestão você teria para a avaliação final do ECS?
- 10- Qual aspecto do estágio lhe causou mais dificuldade?
- 11- Qual aspecto destaca como facilitador na realização do estágio?
- 12- Como o seu fator econômico interfere na realização do estágio supervisionado?

#### **4ª DIMENSÃO: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO**

ASPECTOS: Relevância do estágio na formação docente, Relação teoria e prática, Construção de conhecimento,

OBJETIVO: Perceber como o estagiário concebe o Estágio Curricular Supervisionado na sua formação docente.

QUESTÕES:

- 1- Qual a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a sua formação docente?
- 2- O que mudaria na sua formação se não houvesse a obrigatoriedade do Estágio Curricular Supervisionado?
- 3- Como as experiências de ensino vivenciadas no estágio influenciam a sua concepção sobre a docência?
- 4- Em que medida os conhecimentos adquiridos na universidade se articulam com a realidade do trabalho docente na escola? Pode falar mais sobre isso?
- 5- Qual importância você atribui ao conhecimento teórico como base para o planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física?
- 5- De que forma as experiências de estágio contribuem para a construção de conhecimentos para o exercício das funções de professor?
- 6- Quais conhecimentos você considera ter adquirido a partir da realização do estágio?