

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
NECESSIDADES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

MOSSORÓ/RN
2013

IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
NECESSIDADES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anadja Marilda Braz.
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Antônia T. da Costa.

**MOSSORÓ/RN
2013**

IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
NECESSIDADES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anadjá Marilda Gomes Braz.
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Antônia T. da Costa.

Aprovada em: _____, _____, _____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Anadjá Marilda Gomes Braz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Orientadora)

Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa
Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Coorientadora)

Dra. Lia Matos Brito Albuquerque – UECE
(Examinador externo)

Dr. Messias Holanda Dieb – UECE
(Examinador externo suplente)

Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros – UERN
(Examinadora interna)

Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio – UERN
(Examinador interno suplente)

Ao meu pai (*in memoriam*),
por acreditar em mim mais do que eu mesma acredito.
Pai, suas palavras nunca serão esquecidas.
Amo-te.

Aos meus filhos:
Ítalo Marcos, Igor Pereira e Isadora Maria,
com todo meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela coragem que me concede para vencer os percalços da vida e lutar por aquilo que acredito.

Aos meus filhos, Ítalo Marcos, Igor Pereira e Isadora Maria, que aquecem meu coração com seu amor e carinho. Sem eles, eu não conseguiria. Obrigada pela compreensão nos momentos difíceis.

Ao meu esposo, José Marcos, por respeitar o meu amor pelo conhecimento e me acompanhar nessa caminhada.

À minha avó, Maria Auxiliadora Fernandes, pelas palavras de fé e coragem que me enchem de fortaleza, e ao meu avô, Francisco Abílio (*in memorian*).

Ao meu pai, José Maria (*in memorian*): “nosso amor é como o vento, não posso vê-lo, mas posso senti-lo”; à minha mãe, Terezinha Fernandes, pelas palavras de incentivo nos momentos de angústia; e à minha irmã, Iana Fernandes, pela amizade compartilhada.

À minha orientadora, Anadja Braz, por estar do meu lado nos momentos difíceis, aconselhando, mediando e acima de tudo acreditando em mim e no meu trabalho. Obrigada por me guiar nos mistérios das palavras.

À minha coorientadora, Maria Antônia, pela acolhida, pelo carinho e pela dedicação no momento da minha qualificação.

Aos meus amigos(as) do curso de mestrado, especialmente a Francicléide Cesário, Diana Saldanha, Helena Perpétua, pelos momentos maravilhosos que passamos juntas.

A Alana Gama, companheira nos momentos de orientação para a dissertação e que me ajudou imensamente na coleta dos dados.

Aos meus colegas de trabalho do Departamento de Educação, pela compreensão nos momentos de ausência, na reta final da escrita dissertativa. Principalmente, às professoras que junto comigo compõem a equipe de Estágio Supervisionado I, turma 2013.1: Míria Helen, Francicléide Cesário e Livia Sonalle.

À minha amiga Sheyla Fontenele, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade dedicados durante todo o decurso da caminhada.

A todos os graduandos da turma 2012.2, que colaboraram com minha pesquisa. Tenham certeza de que a contribuição de vocês foi imensurável para a minha formação e dos demais graduandos do Curso de Pedagogia.

A todos aqueles que abraçam a profissão professor, que, mesmo com todas as dificuldades, ainda acreditam em uma educação de qualidade.

Aos técnicos do CAMEAM: Kaline Bezerra, Renato Santos e Roberto Santos, que me auxiliaram com os desafios da informática.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, tenham contribuído para a realização deste sonho.

Me Revelar

(Zélia Duncan)

[...] Tudo aqui quer me revelar.
O que eu digo, o que afirmo,
Onde eu gosto de ficar.

[...] Tudo aqui quer me revelar.
O que eu procuro,
O que eu rejeito,
O que eu nunca vou recusar

[...] Tudo aqui quer me revelar.
O que me preocupa,
O que me ajuda,
O que eu escolho para amar.

RESUMO

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente (GPFDP/UERN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Preocupa-se com o campo investigativo da formação inicial bem como das necessidades formativas do professor, tomando o Estágio Supervisionado como objeto de discussão. Nosso objetivo é diagnosticar as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM para o Estágio Supervisionado em espaço escolar, tendo como referência a unidade teoria-prática, de modo a contribuir com as discussões relativas ao processo de reformulação curricular. A relevância desta pesquisa está em discutir a dinâmica do Estágio Supervisionado a partir da ótica dos alunos e das suas necessidades formativas, dando-lhes voz para sugerirem avanços na formação. Para tal finalidade, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa por meio da pesquisa exploratória descritiva e do enfoque metodológico das necessidades formativas. Os dados coletados são ilustrados e apreciados à luz do referencial teórico-conceitual de Lima (2012), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009), Piconez (2008), Garcia (1997, 1999), Nóvoa (2002), Tardif (2008), Vygotsky (2007) e Rodrigues e Esteves (1993). Assim, podemos constatar que as necessidades formativas dos licenciandos, relativas ao Estágio Supervisionado, revelam-se por meio de um conjunto de aprendizagens sobre a docência, as quais necessitam ser incorporadas e/ou aprofundadas na proposta formativa do Curso de Pedagogia da UERN através de projetos de trabalhos que tenham como eixo norteador a pesquisa no campo de atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Formação inicial. Estágio Supervisionado. Necessidades formativas.

ABSTRACT

This work is a Master's thesis related to the *Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização docente* (GPFPD / UERN) and to *Programa de Pós-graduação Em Educação* (POSEDUC / UERN). It is concerned with the investigative field of initial training and training needs of the teacher, having as a subject of discussion the supervised student-teachers training. Our goal is to diagnose the educational needs of students graduating from the School of Education of UERN / CAMEAM for Supervised Internship in the school, having as a reference theory-practice perspective in order to contribute to discussions on the curriculum reform process. The relevance of this research is to discuss the dynamics of the student-teacher training from the perspective of students and their educational needs, giving them a voice to suggest improvements in training. For this purpose, we adopted a quantitative and qualitative approach through descriptive-exploratory research and methodological focus of training needs. The collected data is illustrated and assessed on the light of the theoretical and conceptual by Lima (2012), Pimenta (2012), Pimenta and Lima (2009), Piconez (2008), Garcia (1997, 1999), Nóvoa (2002), Tardif (2008), Vygotsky (2007) and Rodrigues and Esteves (1993). Thus, we can state that the training needs of undergraduates, related to the Student-teacher training have revealed themselves through a set of learning about teaching, which need to be incorporated and / or in-depth training proposal of the Education Course through UERN projects that have as a guiding principle, the research in the field of professional practice.

KEYWORDS: Initial training. Supervised student-teacher training. Training needs.

LISTAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese da organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN.....	48
Quadro 02: Correspondências entre as aprendizagens apresentadas por Pimenta e Lima (2009) e as aprendizagens consideradas para este estudo.....	59
Quadro 03: Síntese das possibilidades de aprendizagem para o Estágio Supervisionado.....	74
Quadro 04: Situação acadêmica dos licenciandos matriculados no 8º período do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, 2012.2.....	81
Quadro 05: Tipo de relação dos licenciandos com o exercício da profissão docente.....	81
Quadro 06: Disponibilidade dos licenciandos em contribuir com a pesquisa	81
Quadro 07: Distribuição de atividades de trabalho ocupadas pelos licenciandos.....	85
Quadro 08: Horas semanais dedicadas ao trabalho.....	86
Quadro 09: Etapas da pesquisa.....	87
Quadro 10: Comparação entre o real e o ideal nas aprendizagens para o Estágio Supervisionado.....	89
Quadro 11: Resultado geral por grau de desenvolvimento entre o ideal e o real.....	96
Quadro 12: Resultado do grau de desenvolvimento bom entre o ideal e o real.....	97
Quadro 13: Resultado do grau de desenvolvimento regular entre o ideal e o real.....	98
Quadro 14: Resultado do grau de desenvolvimento insuficiente entre o ideal e o real.....	101
Quadro 15: Estratégias formativas para o Estágio Supervisionado em espaço escolar – Curso de Pedagogia.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Participantes por sexo.....	82
Gráfico 02: Participantes por faixa etária.....	83
Gráfico 03: Estado civil dos participantes.....	83
Gráfico 04: Participante por localidade de residência.....	84
Gráfico 05: Rede de ensino na qual os participantes cursaram a educação básica.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Percurso metodológico adotado na pesquisa.....	91
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.1 Perspectivas teóricas da formação de professores	21
2.2 Concepções de Estágio Supervisionado: a unidade teoria e prática enquanto eixo formativo	26
2.3 Postulados legais para o Estágio Supervisionado na formação de professores	35
2.4 O cenário do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM	39
2.4.1 Contexto histórico, político e social do Curso	39
2.4.2 Estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado	41
3 APRENDIZAGEM SOBRE A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO Para PROFESSORES	50
3.1 Aprendizagem e Estágio Supervisionado	50
3.2 Possibilidades do <i>que</i> e <i>como</i> aprender no Estágio Supervisionado	56
3.2.1 Aprendizagem dos contextos histórico, físico e social da escola	59
3.2.2 Aprendizagem de aprofundamento	60
3.2.3 Aprendizagem sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola	61
3.2.4 Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes	62
3.2.5 Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas	63
3.2.6 Aprendizagem sobre os saberes da investigação	64
3.2.7 Aprendizagem sobre a gestão escolar	66
3.2.8 Aprendizagem sobre a sala de aula	67
3.2.9 Aprendizagem sobre salas especiais de ensino	68
3.2.10 Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem	69

3.2.11 Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.....	71
4 O ESTUDO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR.....	75
4.1 Abordagem teórico-metodológica	75
4.2 Recorte e caracterização do universo investigado	80
4.3 Etapas e instrumentos utilizados na pesquisa	86
4.3.1 Etapa 1: a pesquisa do que é real e do que é ideal.....	87
4.3.2 Etapa 2: a comparação entre o real e o ideal	88
4.3.3 Etapa 3: a análise das brechas ou necessidades formativas.....	90
4.3.4 Etapa 4: a valorização das necessidades formativas para o Estágio Supervisionado	90
5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PESQUISADOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	92
5.1 Contribuições do Estágio Supervisionado para a formação acadêmica	92
5.2 Necessidades de aprendizagens sobre a docência para o Estágio Supervisionado...	96
5.3 Estratégias formativas para o Estágio Supervisionado.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO

“A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a subjetividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1997, p. 77).

Como professora, precisamos aprender as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática profissional, o que pode nos tornar mais seguros no desempenho da profissão, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Nesse sentido, a presente pesquisa contempla os campos investigativos da formação inicial e das necessidades formativas do professor.

Ao nos referirmos à formação inicial de professores, tomamos como objeto de pesquisa o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, componente curricular considerado de grande importância como referência às práticas de ensino e ao efeito que elas têm sobre o professor em formação. Para Garcia (1998), a prática de ensino é um espaço privilegiado para investigar o processo de ensino-aprendizagem, nos cursos de formação, o que é baseado em várias razões: os professores reconhecem que as práticas de ensino constituem o componente mais importante de sua formação; mesmo sendo muitas as pesquisas sobre esse componente curricular, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca das práticas de ensino, de como se desenvolvem e de quais resultados conseguem; as práticas de ensino caracterizam-se no componente do programa de formação de professores mais propício a estabelecer relações entre as escolas e a universidade; e a necessidade de conhecer as características positivas do professor, bem como a sua relação com os estagiários.

Quanto às necessidades formativas, analisá-las é produzir mudanças pessoais, profissionais e sociais, levando-se em consideração os limites e as possibilidades próprios do contexto que se apresenta, porque os indivíduos são seres históricos e sociais, capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper. Por tudo isso, “[...] só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser” (FREIRE, 1997, p. 36-37).

Na formação de professores, essa perspectiva investigativa se apresenta como algo que deve ser considerado tendo como referência as experiências vivenciadas e capazes de definir o que falta para poder desenvolver a ação docente da melhor forma possível, pois “[...] ninguém

conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam” (ROGRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21). Sua função é pensar a formação em relação ao contexto social e para esse contexto social, permitindo conhecer as necessidades formativas de modo a “[...] satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo” (ROGRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 23).

Para Klein (1971 *apud* NÚÑEZ; RAMALHO, 2007, p. 5), o estudo e a caracterização das necessidades formativas possibilitam “[...] focalizar a atenção nos problemas mais salientes, justificar os programas de ação, oferecer informações sobre a situação de entrada que facilitará a avaliação de mudanças posteriores”. A preocupação está no desejo de elaborar planos mais estruturados e eficazes que respondam às exigências sociais para a formação profissional do professor.

Assim, pensar a formação de professores impõe, por um lado, considerar as inquietações vivenciadas pelos sujeitos nos processos formativos e, por outro lado, requer proporcionar o diálogo entre formação e realidade das práticas de ensinar, investindo na formação de um profissional crítico-reflexivo.

A partir do exposto, realçamos que as inquietações que motivam o presente estudo têm relação direta com a experiência vivenciada como docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Departamento de Educação (DE), em especial, com a minha atuação como professora do componente curricular Estágio Supervisionado, por vários períodos letivos consecutivos. No decorrer da respectiva experiência docente, percebemos que as práticas de formação, resguardadas as suas potencialidades formativas, ainda se desenvolvem com relativa carência de contextualização, sobretudo no que se refere à articulação das aprendizagens sobre a docência com a vivacidade dos contextos educativos, nos quais os futuros professores devem atuar.

Assim, ao término de sua formação inicial, são explicitadas, pelos graduandos, dificuldades devido à falta de um sentimento de “pertença” em relação ao Curso, refletido amplamente na sua atuação no Estágio Supervisionado e na produção monográfica, algumas vezes, feitas sem que haja um processo de reflexão sobre a ação e a produção escrita. Esse fator ocorre porque, no processo de realização dos Estágios Supervisionados, os professores em formação encontram uma série de dificuldades, tais como:

Contradições entre o escrito e o vivido, e entre o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece; distanciamento entre universidade e escola; encontro com alguns professores insatisfeitos e desgastados pela vida que levam e por suas condições de trabalho; descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola – que resultam, entre outros fatores, na necessidade de realização do estágio em dias alternados nas escolas, fragmentando as atividades e as percepções que estavam sendo construídas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 103-105).

Muitos pesquisadores dissertam sobre o Estágio Supervisionado. Dentre alguns deles, encontramos Viecellio (2006), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESTE/RS), que discute “O Estágio na Formação de Professores para os anos Iniciais” e tem como objetivo identificar as diferentes significações atribuídas ao estágio pelos alunos que frequentam o Curso de Pedagogia da UNOEST – *Campus* de Videira. O foco principal desse estudo é o papel do Estágio Supervisionado na formação do professor e como a ação docente desencadeada por ele estimula a compreensão e a relação entre a teoria e a prática em um processo que se complementa.

Buchmann (2008), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), discute sobre “A Construção da Docência em Música no Estágio Supervisionado: um estudo na UFSM”. Seu principal objetivo é investigar a construção da docência em Música no Estágio Supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, a partir do ponto de vista de um grupo de seis estagiários.

Domingues (2012), da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), trata do “Estágio Curricular na Formação do Pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização” e tem como principal objetivo compreender os estágios curriculares em diversos ângulos de sua caracterização e desenvolvimento, tendo em vista seu favorecimento ou não para a formação do pedagogo, adotando como referência o Curso de Pedagogia da UEL.

Soares (2010), da Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI), discorre sobre “O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: sobre a prática como *lócus* da produção dos saberes docentes”. Essa pesquisa analisa o repertório de saberes necessários ao trabalho docente. Nesse contexto, a formação de professores como profissionais do ensino passa a ser parte importante nas demandas do saber ensinar. A formação, nesse sentido, figura como *lócus* dos saberes docentes.

No cerne dessas questões, o Estágio Supervisionado emerge como contexto de aprendizagens sobre o ensinar/aprender e de produção de saberes. Em consonância com as

mudanças da sociedade contemporânea, ocorrem, em relação à formação de professores, exigências no sentido de que novos paradigmas educacionais passem a orientá-la para que esta responda às necessidades do ensinar/aprender na escola pública, espaço da diversidade e da pluralidade sociocultural. Essa mudança tem implicação direta na alteração do modelo de formação de professores e, conseqüentemente, nas crenças sobre o que eles devem saber para lidar com as novas demandas educativas.

Brasil (2010) é a única professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que, no período compreendido entre 2005 e 2013, escreveu sobre essa temática. Sua dissertação, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN), aborda “A Contribuição do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva do Pedagogo”, especificamente dos graduandos em serviço do Curso de Pedagogia do Programa de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO).

Como podemos observar, nenhuma dessas dissertações discute o Estágio Supervisionado sob a ótica das necessidades formativas, contemplando as aprendizagens sobre a docência que podem ser articuladas nesse componente curricular, demonstrando, assim, a relevância de nosso trabalho principalmente no âmbito da instituição lócus da pesquisa, na qual é evidente a pouca produção na área temática.

Desse modo, considerando a necessidade de revisão das práticas de Estágio Supervisionado na perspectiva de favorecer uma melhoria compatível com os anseios dos formandos, desenvolvemos a presente pesquisa, tendo como **objeto** o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Departamento de Educação (DE). Compreendemos que o estágio é um componente muito importante nos cursos de licenciatura, porque proporciona ao aluno as primeiras experiências com atividades relacionadas à profissão, ajudando-o a conhecer e a interagir com a realidade fora da universidade.

Por essa razão, entendemos que esta investigação contribui para a produção de conhecimentos acerca da formação de professores e do Estágio Supervisionado e, ainda, para a ampliação e elaboração de novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, facultando aos professores uma formação consistente e ampla, baseada nos diferentes saberes que alicerçam a profissão docente.

Em relação ao Estágio Supervisionado, de modo específico, as contribuições se associam à problematização da atual configuração de seu desenvolvimento, perspectivando que lhe sejam atribuídos novos formatos e significados capazes de deslocá-lo da condição de

apêndice curricular, que faculta o treino de habilidades de ensino, para o lugar que lhe é devido na formação de professores: espaço de aprendizagens sobre o ensinar. Isso posto, ressaltamos que o Estágio Supervisionado, como momento privilegiado de vivência da profissionalidade, proporciona aos futuros professores mobilização e produção de aprendizagens docentes na interação com as diferentes facetas das práticas pedagógicas.

A esse respeito, concordamos com Pimenta e Lima (2004, p. 55) quando argumentam que ao estágio cabe “[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade [...]”. Por conseguinte, ratificamos que o estágio deve potencializar a construção do conhecimento profissional docente e as aprendizagens sobre o ensinar/aprender, constituindo-se, sobretudo, em um momento de reflexão sobre o ensinar e o ser professor.

Diante do exposto, elegemos como **problema** nesta investigação a seguinte pergunta: quais as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM inerentes às aprendizagens para a docência no Estágio Supervisionado em espaço escolar?

Para compreender o problema, estabelecemos como **objetivo geral**: compreender as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM para o Estágio Supervisionado em espaço escolar, tomando como referência a unidade teoria-prática, para contribuir com as discussões relativas ao processo de reformulação curricular.

Para tanto, traçamos como **objetivos específicos**: identificar a perspectiva formativa da relação teoria-prática para o Estágio Supervisionado na formação inicial do professor, atribuindo especial atenção às possibilidades de aprendizagem para a docência; sistematizar e analisar as necessidades formativas dos alunos concluintes, com o propósito de evidenciar aquelas que precisam ser revistas pelo Curso de Pedagogia.

Para tal finalidade, utilizamos García (1997, 1998, 1999) como referencial teórico-conceitual básico para discutir a formação inicial; para definir nosso objeto de estudo, Pimenta e Lima (2009) e Vygotsky (2007); e, em relação às discussões a respeito das necessidades formativas dos professores, buscamos orientações em Rodrigues e Esteves (1993).

Seguimos, no segundo capítulo, com a discussão sobre “O Estágio Supervisionado na formação de professores”, no qual tratamos das concepções que orientam a formação docente tanto no campo legal, de modo mais geral, quanto no espaço institucional, de modo mais específico, buscando sistematizar a articulação entre formação e Estágio Supervisionado,

contemplando a unidade teoria e prática como eixo formativo. No que tange às perspectivas teóricas na formação de professores, dialogamos com autores como: Pérez Gómez (2007), García (1999), Nóvoa, (1997, 2002), Braz (2006), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Gauthier (1998), Brzezinski (2002), Tardif (2008), Schön (1997), Giroux (1997) e Contreras (2002). No que concerne às concepções de Estágio Supervisionado: a unidade teoria-prática como eixo formativo, apropriamo-nos das concepções de Freire (1981a, 1997), Libâneo (2008), Ghedin (2008), Vázquez (1977), Freire (2001), Pimenta (2012), Lima (2012), Pimenta e Lima (2009) e Fazenda *et al.* (2008).

No terceiro capítulo, contextualizamos a “Aprendizagem sobre a docência no Estágio Supervisionado para professores”. Situamos o leitor sobre a compreensão de aprendizagem em que a pesquisa se ancora e discutimos o arcabouço teórico-científico sobre as aprendizagens que podem ser articuladas no Estágio Supervisionado, sugeridas na obra *Estágio e Docência*, de Pimenta e Lima (2009).

No quarto capítulo, denominado “O Estudo das Necessidades Formativas do Professor”, descrevemos a trajetória trilhada na pesquisa, revelando que o estudo se insere na abordagem quanti-qualitativa, orientando-se nas proposições da pesquisa exploratória e das necessidades formativas. O capítulo contempla, ainda, a caracterização do contexto institucional do estudo e dos sujeitos da investigação, bem como descreve o processamento e a análise dos dados, considerando o conjunto das etapas investigativas estabelecidas. Nesse sentido, utilizamo-nos de referenciais como: Rodrigues e Esteves (1993), Núñez e Ramalho (2007), Burton e Merrill (1977), Zabalza (1998), García (1997, 1999), Rios (1990) e Zeichner (1997).

O quinto capítulo, “Necessidades formativas dos pesquisados para o Estágio Supervisionado”, constitui-se o capítulo de análise, que se divide em Contribuições do Estágio Supervisionado para a Formação Acadêmica, Necessidades de aprendizagens sobre a docência para o Estágio Supervisionado e Estratégias Formativas para o Estágio Supervisionado.

Cabe-nos ressaltar que o referencial teórico está apresentado por capítulo, por uma questão meramente didática, porém os autores singram as discussões de forma a amalgamar a temática discutida.

No capítulo correspondente às considerações finais, enfatizamos a relevância do Estágio Supervisionado, delineando suas contribuições para a formação de professores e para a produção de aprendizagens sobre a docência, necessárias à formação do pedagogo. O estudo

revela que o estágio oportuniza o desenvolvimento da reflexão crítica a respeito da escola e de suas práticas, além de favorecer a (re)tradução das aprendizagens dos processos formativos.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“[...] quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma” (FREIRE, 1997, p. 25).

As mudanças relacionadas ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar contribuíram bastante para modificar o modo de conceber a profissão docente e a formação de professores. A formação em si ganhou uma dimensão interativa, em que formador e formando se formam e se (re)formam em um processo de aprendizagem contínuo e mútuo. Dessa maneira, diante da expectativa lançada às instituições formadoras, na atualidade, o professor assume a importante função de mediador da aprendizagem dos educandos, considerando diferentes realidades e universos culturais específicos.

Imbuídos dessa concepção, neste capítulo, objetivamos discutir as perspectivas teóricas na formação de professores, as concepções de Estágio Supervisionado sob o aspecto da união entre teoria e prática como eixo formativo, os postulados legais para o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo e, por fim, o cenário do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM, contemplando: contexto histórico, político e social, estrutura e funcionamento.

2.1 Perspectivas teóricas da formação de professores

A formação de professores, no decurso de sua trajetória, recebe influência de diferentes visões, decorrentes das diversas formas de compreender a prática educativa e, por conseguinte, a educação.

Pérez Gómez (1998) distingue quatro perspectivas básicas para a formação de professores, assim dispostas: *acadêmica*, *técnica*, *prática* e de *reconstrução social*. A *perspectiva acadêmica* de formação docente vem consubstanciar a formação de professores, como um processo de transmissão de conhecimento e aquisição da cultura, acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Concebe o professor como um especialista em uma ou

em várias disciplinas e por isso sua formação deverá dar conta do domínio dos respectivos conteúdos.

A *perspectiva técnica* de formação de professores prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, ignorando a complexidade dos fenômenos práticos, como é o caso da educação. Ao supervalorizar o técnico, abandona os componentes artístico e reflexivo, indispensáveis ao fazer pedagógico dos profissionais da educação, particularmente dos professores. É notório que essas perspectivas, *acadêmica* e *técnica*, continuam permeando os atuais programas de formação docente, embora concorram com outras concepções relativas à formação de professores e às suas práticas, cujos avanços estão também mais no campo das ideias e das palavras do que efetivamente na prática.

Na perspectiva *prática* de formação dos professores, o ensino é percebido como uma atividade complexa, inserida no contexto do específico, cheia de situações imprevisíveis e conflituosas. Nesse sentido, o professor é concebido como um artista ou profissional clínico. Assim, o elemento nucleador da formação de professores é a prática limitada à reprodução daquilo que se traduz em uma cultura profissional a ser socializada e assimilada mediante exercícios práticos, cujo modelo é o professor experiente. Contudo, para além desse enfoque tradicional da formação de professores centrada na prática reflexiva, já se identifica uma evolução, da qual resulta um novo enfoque de cunho reflexivo sobre a prática. Nessa vertente, se situam os estudos de John Dewey (1979), nos quais se pode encontrar uma das primeiras propostas de formar um professor reflexivo. Porém, é Donald Schön (2000) que se destaca na atualidade como referência ao se tratar do ensino como prática reflexiva e do professor como alguém capaz de refletir na e sobre sua prática – professor reflexivo.

Na perspectiva da *reconstrução social*, o ensino é concebido como uma atividade crítica, uma prática social impregnada de escolhas de natureza ética, na qual a intencionalidade é orientada por valores que são traduzidos em princípios de procedimentos, que dirigem e se concretizam durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente a sua atividade cotidiana, buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que está inserido. Essa perspectiva de *reconstrução social*, para Pérez Gómez (1998), é a que melhor atende às expectativas de avanços na proposição de uma formação docente, que considere a complexidade da formação e transformação social e conseqüentemente da educação dos seres humanos; uma formação que requeira a produção e o desenvolvimento de saberes docentes para o enfrentamento das situações-problemas e de respostas às demandas, que se apresentam à educação.

García (1999) propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores, que em alguns pontos são análogas as de Pérez Gómez (1998), a saber: *orientação acadêmica*, *orientação tecnológica*, *orientação personalista*, *orientação prática* e *orientação social-reconstrucionista*. Cada uma dessas concepções vai influenciar de modo determinante os conteúdos, os métodos e as estratégias para formação dos professores.

Na *orientação acadêmica*, o maior objetivo do processo formativo é o domínio do conteúdo, isto é, a formação consiste no processo de transmissão dos conhecimentos científico e cultural. A *orientação tecnológica* tem como foco o conhecimento e as destrezas necessárias para o ensino, considerando-o como uma ciência aplicada, em que o professor é visto como um técnico que domina os processos para ensinar. A *orientação personalista* enfatiza o caráter pessoal do ensino. Para essa orientação, o ponto central é a pessoa, a atuação profissional do professor depende de como ele percebe a si próprio, de como entende a realidade em que se encontra inserido e da inter-relação dessas duas percepções. A *orientação prática*, que se encontra fundamentada na organização e no desenvolvimento das práticas de ensino, concebe-o como uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis e carregada de conflitos de valor, exigindo constante reflexão sobre as ações. Por último, a *orientação social-reconstrutiva* mantém uma estreita relação com a orientação prática. Nesse sentido, a reflexão é de fundamental importância para a atuação profissional, porém não pode ser concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas como um compromisso ético e social com uma prática mais justa e democrática.

Para García (1999), o conceito de formação não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos, como educação, ensino e treino. Esse conceito inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que tem a ver com a capacidade de formação e com a vontade de formar-se. O indivíduo é o principal responsável pela iniciação e pelo desenvolvimento do processo de formação, porém não significa que a formação seja autônoma, mesmo os professores encontrando diversos contextos de aprendizagens que favorecem o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A formação implica uma reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa prática e sobre o que isso favorece para o aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos e a ressignificação dos nossos saberes, afinal não nos tornamos professores da noite para o dia. Somos fruto de um processo de construção do *ser* e do *estar* na profissão no decurso da vida, tanto pelos exemplos positivos como pela negação de modelos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Algumas vezes, a formação tem ignorado a associação entre *desenvolvimento pessoal* e *desenvolvimento profissional*, confundindo *formar* e *formar-se*, sem compreender que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com a formação assim como não valoriza a articulação entre o professor indivíduo e o coletivo docente com vistas a uma identidade profissional.

Do mesmo modo, Ginsburg (1990 *apud* NÓVOA, 1997) afirma que a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos: a *profissionalização* e a *proletarização*.

A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1997, p. 23-24).

Segundo Braz (2006), a profissionalização responde às exigências de um novo professor, cujas características básicas estão assentadas numa autonomia crescente que permite a construção/reconstrução permanente das situações políticas, sociais e pedagógicas que permeiam sua profissão.

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar um “paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras preestabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob

determinados princípios éticos (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50-51).

Para esses autores, a profissionalização pode ser compreendida em duas dimensões: uma interna, que constitui a *profissionalidade*, e outra externa, que é o *profissionismo*. A *profissionalidade* refere-se ao desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, e o *profissionismo* subentende uma negociação com outros grupos profissionais, com vistas ao reconhecimento das características específicas de sua profissão de forma a lhes proporcionar certo controle no exercício de suas atividades. “Refere-se à reinvenção de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52). O *status* confere à profissão um determinado grau de autonomia, o que é preciso para ser um profissional, ou seja, é necessário tomar decisões sobre os problemas profissionais de sua *práxis*.

Na perspectiva apresentada, Brzezinski (2002) considera que o professor é um profissional capaz de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade da aprendizagem bem como de atuar no processo cognitivo e constitutivo da cidadania do aprendente, através da relação com o saber desenvolvido no decurso de sua formação, que vai se articular como um constructo de sua identidade socioprofissional.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa e nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2008, p. 286).

A formação do pedagogo é uma atividade reflexiva e complexa que exige uma preparação cuidadosa e singulares condições para o seu exercício, mediante as exigências de sua profissão e as múltiplas possibilidades do campo de atuação.

Tardif (2008) faz três considerações sobre as concepções e as práticas vigentes em relação à formação de professores. *Primeiro*, reconhece que os professores de formação são sujeitos do conhecimento que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e podem,

de fato e de direito, contribuir para a formação dos futuros professores: “A formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos *reflexivos*” (TARDIF, 2008, p. 288, grifos do autor).

Segundo, a formação de professores ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares que foram concebidos, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e a realidade do trabalho do professor. O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos de sua profissão, por conseguinte, é imprescindível que esses conhecimentos sejam considerados no seu processo formativo.

Terceiro, a formação ainda é conhecida sob um modelo “aplicacionista”, em que o aluno absorve os conhecimentos disciplinares de forma fragmentada, especializada e declarativa, realizando o estágio para aplicá-los. Quando se inserem na realidade, aprendem o seu trabalho na prática, constatando que os conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. No entanto, não é preciso esvaziar as disciplinas dos programas de formação, mas abrir espaço para uma formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento: “Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática” (TARDIF, 2008, p. 289). É necessário que os formadores universitários procurem especificar as contribuições de sua disciplina em função da prática profissional dos professores.

Assim, consideramos que a realidade teórica atual oferece um vasto caleidoscópio sobre a formação do professor. Enquanto algumas universidades estão muito próximas de um modelo centrado na prática reflexiva e na participação crítica no coração das ciências da educação, outras lhe são antípodas. Os dilemas e as contradições do ensino superior refratam-se no papel das universidades na formação dos professores.

2.2 Concepções de Estágio Supervisionado: a unidade teoria e prática enquanto eixo formativo

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1997, p. 25).

As novas relações entre sociedade e educação exigem repensar a formação de modo a contemplar as transformações que o presente oferece e os novos desafios da contemporaneidade, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva na qual discente e docente reinventam seus papéis no processo educativo de ensinar e aprender, conscientes de que “não há docência sem discência”, as duas se completam, assim como não há prática sem teoria e teoria sem prática, a prática é a referência da teoria e a teoria o alicerce de uma prática de melhor qualidade. Segundo Freire (1996, p. 43-44),

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-la” ao máximo.

Nessa perspectiva da ação reflexiva, Libâneo (2008) aponta a *reflexividade* como uma das características naturais do ser humano. Para esse autor, todos os seres racionais são, por natureza, reflexivos, todos pensamos sobre nossas ações, sobre o que fazemos conosco e com os outros, assim, a reflexividade é um termo adequado para designar a capacidade de raciocinar do indivíduo.

[...] o dicionário Houaiss menciona *reflexivo* + *dade*, caráter do que é reflexivo; *reflexivo* – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “*reflectere*” – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás (LIBÂNEO, 2008, p. 55).

No ato de recurvar-se, dobrar-se, voltar para trás, o sujeito deve compreender a reflexão como uma ação capaz de expressar o poder de construção social, obedecendo a um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar, pois, caso contrário, não haveria sentido em si. Dessa forma, considera-se que reflexão e educação são temas indissociáveis e deve-se pensar em um processo formativo que considere o Estágio Supervisionado como um momento de reflexão *da* e *na* prática, em que teoria e prática, como atos educativos em ação,

estejam vinculadas de forma a pensar a reflexão do formador e do formando como instauradora do *ser em si* e *estar* na profissão.

Pensar na reflexão refletida nela própria é uma tentativa de compreender qual é sua estrutura, função e finalidade. Como **estrutura** poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como **função** ela é a facilitadora do processo de sistematização do pensamento, fazendo-o permanecer como filosofia que compreende ou busca compreender o Ser; como **finalidade** é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade (GHEDIN, 2008, p. 144, grifo nosso).

Tomando por analogia o que Ghedin (2008) discute acerca da reflexão, podemos inferir que pensar o Estágio Supervisionado na perspectiva da reflexão também é uma tentativa de compreender qual é a sua estrutura, função e finalidade. Como estrutura, é o momento em que o aluno estagiário se revela e se conhece, quando se questiona; como função, é facilitador do processo de sistematização do pensamento enquanto filosofia para compreender sua profissão; e, como finalidade, é instaurador da crítica e da criatividade do sujeito aprendente.

Levando em conta estrutura, função e finalidade em decorrência do processo de reflexão, o Estágio Supervisionado pode ser conceituado como uma atividade instrumentalizadora da unidade teoria e prática. Para Lima (2012, p. 29), “[...] não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática)”. Dessa forma, a teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e a apreender a realidade e a prática como ponto de partida. Vázquez (1977, p. 206) expressa: “Uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Nessa perspectiva, a teoria e a prática devem guiar a ação do estagiário para a reflexão, tornando o Estágio Supervisionado uma atividade da *práxis*. O conceito de *práxis* ultrapassa a definição de prática: é ação mediatizada/refletida e intencional, constituída de valores escolhidos por um homem histórico. É um agir intencional, com desejo de transformação.

Em se tratando da educação, especificamente da formação de professores, é preciso pensar uma teoria dialética do conhecimento, na qual o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social e a teoria em função do conhecimento científico da prática

social serve como guia para ações transformadoras. Para Vásquez (1977), a *práxis* é uma atitude (teórico-prática) humana que transforma a natureza e a sociedade. Segundo Lima (2012, p. 29), “[...] a práxis seria, então, a prática impregnada e dinamizada pela reflexão”.

A atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Porém, para que tal transformação se efetive, a atividade teórica não é suficiente. É preciso atuar de forma prática e reflexiva, compondo, assim, a tríade que são os pilares do Estágio Supervisionado: teoria, prática e reflexão. No entanto, Freire (1981, p. 109) afirma que

[...] é preciso, contudo, salientarmos que a *práxis*, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática.

Nessa trajetória, que implica mediação e aprendizagem, consideramos relevante ressaltar algumas concepções sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, como componente curricular com um significativo potencial de integralização entre as instituições formadoras envolvidas (universidade e escola).

Para Freire (2001, p. 4-19), existem três concepções de estágio pedagógico (aqui compreendido como Estágio Supervisionado): o estágio pedagógico como *aplicação da teoria*; o estágio pedagógico como *prática profissional*; e o estágio pedagógico como *emancipação profissional*. Suas reflexões destacam que tais concepções de estágio pedagógico trazem implícita ou explicitamente três dimensões: *o conhecimento profissional* (qual é a natureza do conhecimento profissional? Quem cria esse conhecimento?); *o papel da reflexão nas práticas de formação* (quais são as finalidades da reflexão nas práticas de formação?); e *a imagem do professor* (qual é a imagem de professor a valorizar?).

O *estágio pedagógico como aplicação da teoria* compreende que existe um conhecimento que é fruto de teorias geradas pela investigação educacional e científica para a realização da prática e o instrumento para a ação. Assim, o estágio deve ser perspectivado como aplicação da teoria. Essa concepção considera que a natureza dos *conhecimentos profissionais* básicos para o ensino refere-se aos estudados por Shulman (1987), o qual afirma que os professores criam e usam quando planejam e ensinam. São eles: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento

pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins educacionais. Essa concepção considera o *papel da reflexão na prática de formação* com a finalidade de interpretar a realidade vivenciada e fundamentar as decisões e os julgamentos pedagógicos nos saberes profissionais existentes, reorganizados de acordo com as experiências pessoais dos professores. Ela também considera a *imagem do professor* como um técnico que aplica os conhecimentos teóricos adquiridos na prática.

Desse modo, o estagiário é tido como um técnico que utiliza na atividade docente os saberes produzidos por outros que desconhecem os contextos escolares. Na realidade não se valorizam os conhecimentos práticos adquiridos durante a vivência experiencial do ensino (FREIRE, 2001, p. 8).

A concepção de *estágio pedagógico como prática profissional* compreende o Estágio Supervisionado como iniciação da prática profissional, em que o aluno deve aprender observando o mestre em sua prática. Essa concepção entende a natureza do *conhecimento profissional* como resultado da prática do professor. Considera o *papel da reflexão na prática de formação* com uma finalidade deliberativa, baseada em um conhecimento resultante de situações-problemas que exigem a formulação de juízo de valor. Esse modo de conhecer resulta de uma interpretação das situações vivenciadas, levando a decisões sobre como agir em determinadas situações em sala de aula. Percebe, também, a *imagem do professor* como aquele que toma decisões, comparando-o a um médico, a um clínico, a um técnico: “[...] o seu principal papel é diagnosticar os problemas que enfrentam os seus alunos quando estão a aprender, identificar e implementar o tipo de acções mais adequadas e eficazes” (FREIRE, 2001, p. 12-13).

A concepção de estágio pedagógico como *emancipação profissional* compreende a orientação pessoal do professor na perspectiva de facilitador da aprendizagem e a sua orientação social na perspectiva de um agente de mudança, fundamentando o estágio pedagógico como elementos da emancipação profissional e pressupondo a criação de condições para a reflexão sobre a ação. Essa concepção considera a natureza do *conhecimento profissional* em uma dimensão investigativa, que coloca “[...] os professores como construtores dos saberes profissionais e não somente utilizadores de conhecimentos produzidos por outros” (FREIRE, 2001, p. 16). Para a autora, o *papel da reflexão na prática*

de formação tem finalidades emancipatórias, pois “[...] quando o processo de reflexão é crítico, pode transformar a própria compreensão da realidade e, por isso, pode ter como consequência a transformação do próprio sujeito” (FREIRE, 2001, p. 18). Ela considera a *imagem do professor* como educador interveniente político e social, que, ao transformar a si mesmo, transforma também a sociedade, e como investigador, ao construir conhecimentos sobre a própria prática.

Assim, os estagiários podem adquirir saberes relacionados ao *como ensinar* e ao *como agir* profissionalmente bem como consciência das constantes mudanças que ocorrem no cotidiano da prática, facilitando a transição do conhecimento acadêmico para o conhecimento pedagógico. Com efeito, a investigação constitui um componente importante a ser incorporado ao estágio pedagógico.

Em primeiro lugar, tornar o estagiário investigador da sua prática significa promover a reflexão em acção e sobre a acção, o que pode contribuir para a aquisição de conhecimentos sobre como ensinar, para a conscientização de crenças relativas ao ensino e para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Em segundo lugar, proporciona um questionamento sobre as condições em que desenvolve o seu trabalho e sobre as consequências das suas acções para os alunos, o que pode contribuir para melhorar as condições em que trabalha e possibilitar uma melhoria na qualidade do ensino. Em terceiro lugar, pode permitir uma maior conscientização sobre a influência da sociedade na vida escolar e o reconhecimento das diferentes culturas em que se inserem os seus alunos (FREIRE, 2001, p. 19-20).

Tais concepções de estágio estão em consonância de forma análoga e dialética com as concepções de Pimenta e Lima (2009), que também abordam três perspectivas de estágio presentes atualmente nas discussões teóricas: a *prática como imitação de modelos*, a *prática como instrumentalização técnica* e o *estágio superando a separação entre teoria e prática*.

A concepção da *prática como imitação de modelo* caracteriza uma atuação docente tradicional que não valoriza a formação intelectual do aluno, mas uma *prática modelar*, que compreende o modo de aprender uma profissão como imitação, reprodução e reelaboração de modelos existentes, eleitos como sendo bons: “[...] muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 35). Assim, o estágio reduz-se à observação do professor em sala de aula e espera-se do aluno estagiário o desenvolvimento de uma prática modelo.

A concepção da *prática como instrumentalização técnica* diz respeito a uma atuação docente eminentemente técnica, compreendendo que o professor é um prático e, desse modo, o estagiário não precisa dominar o conhecimento científico, apenas as rotinas de intervenção técnica de sua profissão. Dessa forma, a atividade de “[...] estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 37).

A concepção do *estágio superando a separação entre teoria e prática* refere-se a uma atuação docente reflexiva alicerçada na pesquisa, entendendo que o professor é um pesquisador e o estagiário deve articular a teoria estudada com a prática em uma dimensão dialética. Essa concepção de Estágio Supervisionado pretende situar duas perspectivas que buscam superar a divisão entre teoria e prática. Uma perspectiva compreende o *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica*, segundo a qual o estágio proporciona uma proximidade com a realidade na qual o professor em formação atuará, defendendo uma nova posição, que deve contemplar a reflexão da realidade vivenciada, compreendendo o envolvimento e a intencionalidade dentro de uma perspectiva de análise e questionamento crítico com base na teoria.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45).

Desse modo, o estágio na perspectiva da *práxis* possibilita aos graduandos, futuros professores, uma compreensão real das práticas institucionais e das ações de seus profissionais de forma mais efetiva. Segundo Freire (1996), o homem não pode ser entendido fora de suas relações com o mundo. Uma vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da *práxis*: da ação e da reflexão.

A outra perspectiva compreende o *estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio*. Ela considera que o estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, concebendo o futuro professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo

dialético de um sujeito historicamente situado, possibilitando, além da instrumentalização técnica da função docente, a compreensão do professor como um profissional pensante, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

Essa concepção é o alicerce de nossa pesquisa, pois consideramos que a prática docente passa a ser valorizada como um momento de construção do conhecimento por meio da sua reflexão, análise e problematização. Para tal desiderato, a teoria cumpre um papel importante nesse processo ao oferecer aos professores possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, bem como a si mesmos como profissionais.

O estágio como pesquisa possibilita o conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho e das ações docentes nas instituições, permitindo compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados e as dificuldades que apresentam assim como apontar mudanças necessárias.

A pesquisa no estágio permite, por um lado, a ampliação e análise do contexto em que ele se realiza e, por outro, a possibilidade de “[...] os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 46).

Dessa forma, para as autoras:

O estágio [...] deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 55).

Aprender a profissão docente nos cursos de licenciatura, especificamente durante os Estágios Supervisionados, supõe estar conectado com a realidade da escola em sua contextualização na sociedade. Nessa perspectiva, compartilhamos com as autoras quando

afirmam que as aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado devem possibilitar ao formando uma real aproximação com a relação entre teoria e prática, constituindo-se “[...] um estágio de boas vindas à profissão” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 117).

Piconez (2008) explicita que no Estágio Supervisionado é possível estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, bem como uma troca de opiniões e experiências que deve contribuir para a elaboração de novos conhecimentos, em que a teoria surge a partir da prática. Para Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009) e Fazenda *et al.* (2008), o Estágio Supervisionado é compreendido como uma atividade que favorece a reflexão e a conscientização sobre a realidade e os diversos aspectos que constituem a ação pedagógica. A esse respeito, Piconez (2008) afirma que quando a reflexão sobre a prática vivida é concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem aos futuros professores perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

O que significa então formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir **na e sobre** a sua prática? Para Schön (1997), a formação profissional deve ser baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento, através da reflexão, da análise, da problematização e do reconhecimento do *conhecimento tácito*¹. Nesse caso, os estagiários podem, frente às situações novas que extrapolam a rotina, criar, construir novas soluções, novos caminhos, o que acontece por um processo de *reflexão na ação*. Partindo desse ponto, há a possibilidade de construírem um repertório de experiências que se repetem em situações similares, configurando um conhecimento prático. Essas experiências, por sua vez, não atendem às novas situações, as quais apresentam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma nova investigação. O autor chama esse movimento de *reflexão sobre a reflexão na ação*, o qual abre uma perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

É preciso que o futuro professor assuma a postura de um intelectual crítico e que o estágio constitua um processo de reflexão que envolva a pesquisa e seus elementos: a observação, a problematização, a investigação, a análise e a intervenção. Nesse sentido, é necessário que envolva o exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola, pois a perspectiva de estágio que se pretende é aquela em que haja a

¹ Para Schön (1997), o filósofo Michael Polanyi designa como conhecimento tácito aquele saber espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

possibilidade de ocorrer a troca de experiências e de conhecimentos entre a universidade e a escola.

2.3 Postulados legais para o Estágio Supervisionado na formação de professores

No Brasil, a formação de professores para a docência foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade, evocou para si o controle da escola. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) sintetizam interesses políticos que em determinadas conjunturas obtiveram a adesão das forças sociais e indicam a vertente de debates acadêmicos e sociais que se defrontaram na eleição da legislação que, por hora, veio a ser legitimada.

A Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena, estabelece “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (CNE, 2002a, p. 1). Nessa perspectiva, a organização curricular para a formação docente deve contemplar:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividade de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CNE, 2002a, p. 1).

O artigo acima reflete o que Delores (2006) disserta como as quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: as necessidades de *aprender a conhecer*, que se evidencia de forma clara nos incisos I, III, V, VI; *aprender a fazer*, pontuada nos incisos III, IV, V, VI, VIII;

aprender a viver junto, validada nos incisos II, VII; e *aprender a ser*, que de forma geral contempla todos os incisos elencados no capítulo acima.

O processo de aprendizagem é orientado “[...] pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (CNE, 2002a, p. 3). Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem tem como eixo norteador a reflexão, considerando a formação de um professor que vai ao encontro do aluno e procura entender como se processa a aprendizagem deste, ajudando-o a articular o seu conhecimento com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma formação na perspectiva da ação-reflexão-ação, com vistas à resolução das situações-problemas na sala de aula (SCHÖN, 1997).

No que tange ao Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/2006 institui as suas Diretrizes Curriculares Nacionais através do Parecer CNE/CP n. 5/2005.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (CNE, 2006, p. 1).

Abre-se, assim, um amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos, delineando-se que a formação no Curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área de educação, afastando a possibilidade de redução a uma formação restrita à docência.

No Parecer CNE/CP n. 5/2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base. Nessa perspectiva, o documento deixa claro que “[...] a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais,

étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (CNE, 2005, p. 7).

Assim, a docência em processos educativos escolares e não escolares não se caracteriza pela utilização de métodos e técnicas pedagógicas deslocadas da realidade, mas “[...] constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (CNE, 2005, p. 7). Destarte, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam.

Ainda no Artigo 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, Inciso Segundo, o documento propõe que a formação deverá contemplar estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica. Os estudos teórico-práticos pressupõem a unidade entre teoria e prática durante todo o Curso; a investigação concebe o futuro professor como um pesquisador de sua própria prática e articulador do conhecimento; e a avaliação deve acompanhar todo o processo de formação.

No Artigo 3º, em seu Parágrafo Único, o documento explicita o que é considerado central na formação do pedagogo:

I – o conhecimento da escola e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE, 2006, p. 1).

Como se depreende, a perspectiva que se apresenta para o Curso de Pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização, propiciando a investigação no campo educacional e em diferentes níveis e contextos.

No que concerne à estrutura do Curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o Artigo 6º atesta que ele deve ser estruturado em: I – um núcleo de estudos básicos, que contempla os conhecimentos fundamentais para a atuação do pedagogo, envolvendo áreas das ciências sociais, didática, gestão, diversidade cultural, cidadania, ética, estética, ludicidade, dentre outras; II – um núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos de processos educativos, gestoriais, materiais e procedimentos didáticos; III – um núcleo de estudos integrados que permita que os

graduandos exercitem a reflexão, a comunicação e a expressão dos seus aprendizados, em que se encontram os componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II e III.

A carga horária do Curso, definida no Artigo 7º, é de no mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico. Essa carga horária é distribuída da seguinte forma:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (CNE, 2006, p. 4).

A promulgação dessas diretrizes representa o resultado de uma construção coletiva, iniciada na década de 1980. Por se tratar de matéria diretamente veiculada a vários grupos de interesse, o debate ainda não se encerrou. Análises realizadas sobre esse dispositivo legal, feitas por educadores, pesquisadores e entidades educativas, continuam a permear o campo dos eventos científicos, organizados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), entre outras. Tais debates estão presentes nas universidades, que precisam reformular seus Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Pedagogia.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, é uma expressão das correlações de forças presentes no campo educacional, as quais são levadas por disputas político-pedagógicas por vários autores e entidades ligados à educação, remetendo a conflitos teóricos e epistemológicos da identidade do Curso de Pedagogia. Dentre os principais pontos que ainda continuam polêmicos, estão: o perfil profissional, o campo de atuação, as concepções de ação docente e as discussões sobre o estatuto epistemológico da pedagogia, da docência, da gestão e do conhecimento. Se esses são os centrais, outros compõem o *corpus* conceitual que dará sustentação à formação do pedagogo, como o multiculturalismo, a diversidade, a democracia, a sustentabilidade, a afetividade e as aprendizagens significativas.

2.4 O cenário do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM

Para contextualizar o lócus da presente pesquisa, faremos, inicialmente, um breve relato sobre o contexto histórico, político e social do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) e da evolução do Curso de Pedagogia, com seus sucessivos currículos ou propostas político-pedagógicas; logo após, especificaremos a organização e o funcionamento do Estágio Supervisionado no atual Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.

2.4.1 Contexto histórico, político e social do Curso

O *Campus* Avançado de Pau dos Ferros foi criado pelo Decreto n. 15\76, de 28 de setembro de 1976 e sancionado pelo Prefeito Municipal de Mossoró Jerônimo Dix-Huit Rosado Maia com o objetivo de instalar o ensino de nível superior na região do Alto Oeste Potiguar.

Naquela ocasião, o espaço físico para o funcionamento esteve disperso em várias escolas da cidade, até o início do segundo semestre de 1983, quando foi inaugurada a sua sede própria, contando com a instalação inicial de 13 salas de aula, além das dependências administrativas. A biblioteca foi construída em 1986, na administração de Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, recebendo, inclusive, o seu nome. A ampliação da estrutura física do *campus* se deu na gestão do Prof. Antônio de Farias Capistrano, quando foram construídos 04 salas e 01 auditório com capacidade para 200 pessoas.

Estava, assim, consolidada a presença física do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, embora com uma estrutura administrativa dependente, respaldada numa centralização financeira e pedagógica que, aliada ao quantitativo de cursos oferecidos e de professores, justifica a ausência, durante vários anos, de uma vida departamental, de fato.

As lutas que se seguiram pela legitimação de suas ações tiveram um espaço significativo quando o *campus* vivenciou, juntamente com a Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN) e seus segmentos acadêmicos, o processo de estadualização, que foi consolidado em 1987, e o seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, em 1993.

Após esse processo, o *Campus* Avançado de Pau dos Ferros passou, através da Portaria 129\95 GR-FURRN, de 22 de dezembro de 1995, a ter a denominação de “*Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, em homenagem à sua primeira coordenadora. Atualmente, beneficia uma significativa clientela de 1.398 alunos, ofertando 9 cursos, sendo 6 de licenciatura, 2 de bacharelado, 1 de licenciatura e bacharelado, 2 de pós-graduação *lato sensu*; e 2 de pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo 34 municípios do Rio Grande do Norte, além de municípios do Ceará e da Paraíba.

O Curso de Pedagogia passou por quatro processos de reformulação. Os três primeiros serão abordados em breve, de forma pontual, enquanto que o último, mais detalhadamente, uma vez que se constitui um dos focos de nossa discussão.

Em sua origem, o Curso de Pedagogia do CAMEAM caracteriza-se como uma extensão do que já era oferecido pela Faculdade de Educação no *Campus* Central. Este, criado em 16 de novembro de 1966, através da Resolução n. 126/66 – CEE –, e reconhecido pelo Decreto Federal n. 72.263/73, de 15 de maio de 1973, possuía um currículo original que formava o especialista em educação nas habilitações: *administração escolar, supervisão escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas das Escolas Normais*.

No ano de 1995, iniciou-se o processo de implantação de uma nova proposta, que se consolidou em 1998. A proposta curricular foi redimensionada na oferta da habilitação *Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, justificada pela articulação ao quadro nacional, que revelava a deficiência no atendimento à escolaridade infantil na faixa de 03 a 06 anos pelos profissionais formados nos cursos de Magistério de 2º Grau e a necessidade de superação dessa profissionalização estreita por uma habilitação que possibilitasse uma formação crítica, pautada em pressupostos epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos.

A partir de uma retomada das discussões e estudos em 2001, efetivou-se a implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP), no ano 2007, em atendimento às exigências internas da instituição, refletindo as necessidades legais e os debates por parte de entidades e educadores, em geral, em torno da formação de professores para a educação básica no contexto nacional. Nesse contexto, considerando as inúmeras variáveis existentes durante esse processo, a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia no DE/CAMEAM/UERN encontra-se desde 2007.1 em fase de implementação de uma nova proposta curricular. Desde sua implantação, ainda não foram realizadas pesquisas formais e institucionalizadas para a avaliação da proposta em curso.

Em 2010, de forma sistemática, novas discussões foram realizadas sobre o PPCP, visando avançar no processo de atualização do projeto em função da renovação e do reconhecimento do Curso, incorporando reflexões acerca de algumas teorizações e práticas sobre o desenvolvimento do currículo, problematizando, nesse contexto, os âmbitos apontados por Sacristán (2007): o da função social do currículo como um plano educativo – pretensão ou real –, como expressão formal e material desse plano, como um campo prático e como uma atividade discursiva acadêmico-pesquisadora.

Essas atividades de revisão foram intensificadas no ano de 2012, no qual houve o envio do projeto para o processo de renovação de reconhecimento de Curso. Para tanto, foram realizados seminários e reuniões, em que o Projeto Pedagógico do Curso foi analisado no contexto em que se configurava e através do qual se expressava em práticas educativas e em resultados, apontando, portanto, novos (re)direcionamentos no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, à sua organização curricular, dentre outros, que, para além das demandas legais, potencializavam a concretização da intencionalidade político-pedagógica do Curso de formar profissionais aptos a atuarem na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Gestão de processos educativos, em ambientes escolares e não escolares.

Sua proposta formativa documentada no Projeto Político-Pedagógico do Curso no ano de 2012 esboçava *o perfil do pedagogo* como um sujeito que deve compreender o saber-fazer do profissional da Educação, ou seja, como uma construção situada e organizada em função dos contextos de interação entre seres humanos no seu processo de socialização.

Isso significa, em outros termos, uma formação que permita a esse profissional atuar educacionalmente em várias instituições em que sejam possíveis essas interações, sendo a escola a mais óbvia delas, mas englobando também as indústrias, os hospitais ou clínicas, as agências de turismo e quaisquer outros espaços em que se necessite da intervenção educacional.

2.4.2 Estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado

O *Estágio Supervisionado*, em seus *objetivos*, propõe-se a contemplar a formação de um profissional da pedagogia que atenda às demandas da realidade local, que se encontram em constante processo de renovação.

O objetivo é contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, como *lócus* da ação profissional do futuro licenciado. O Estágio configura-se, assim, como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo e do aprimoramento progressivo do conhecimento sistematizado, a partir da confluência das diversas atividades curriculares, não se limitando à transferência linear da teoria para a prática (PPPC, 2013, p. 67).

Nessa perspectiva, surge a possibilidade de uma prática de estágio mais integrada às diversas disciplinas, que pode interferir fortemente no sentido de uma formação de profissionais intelectuais críticos e reflexivos, abrindo um leque de oportunidades aos graduandos para refletirem a respeito da atuação da prática e na prática.

Conforme orientações do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia-CAMEAM/UERN, as atividades práticas estão distribuídas no Curso em função de alguns componentes curriculares: *Práticas Pedagógicas Programadas* I, II e III, contabilizando uma carga horária de 135h/a, ofertadas respectivamente no segundo, terceiro e quarto períodos do Curso; os *Seminários Temáticos* I e II, que totalizam uma carga horária de 120h/a, ofertados no quinto e sexto períodos do Curso; os *Estágios Supervisionados* I e II, oferecidos nos períodos quinto e sexto; e, ainda, o *Estágio Supervisionado* III, ofertado no sétimo período, contabilizando uma carga horária total de 480h/a de Estágio Supervisionado.

Em sua estrutura, o Curso delinea a aproximação com a prática desde os primeiros períodos, através das *Práticas Pedagógicas Programadas*, que têm como objetivo:

[...] favorecer espaços para a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação, desde o primeiro ano do Curso. Busca-se proporcionar elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade, ou seja, parte-se do princípio de que o conhecimento específico da área educacional não pode prescindir das dimensões práticas, básicas para a articulação interdisciplinar advindas das variadas teorias do social, do conhecimento e do ser cognoscente (PPPC, 2013, p. 63).

O processo formativo deve incentivar as aprendizagens da prática desde o início do Curso, sendo alicerçado em uma concepção a partir da qual teoria e prática devem estar

articuladas por meio de atividades que possibilitem ao graduando “identificar” e “experienciar” as teorias discutidas nos componentes curriculares, através das práticas vividas nos espaços escolares e não escolares, vinculadas a atividades de pesquisa de forma contínua.

Os Seminários Temáticos consistem em oportunidades para o aluno articular os conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) nos variados componentes curriculares do processo de formação do pedagogo, revelando-se como oportunidades para discutir e vivenciar questões referentes ao ensinar e ao aprender. A intenção dos Seminários Temáticos converge para articulação, ampliação e sintetização dos conteúdos teórico-metodológicos discutidos nos componentes curriculares de todo o Curso, relacionando-os aos Estágios Supervisionados I e II, com vistas a direcionar para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a visualizar a complexidade da atuação docente. Quanto à sua estrutura teórico-metodológica:

Cada Seminário Temático sobre o Ensinar e o Aprender terá carga horária total de 60 (sessenta) horas, sendo 15 (quinze) horas destinadas à apresentação da proposta e discussão das atividades em sala de aula e 45 (quarenta e cinco), à orientação, ao estudo e à organização das atividades extraclasse (em grupo ou individualmente). As apresentações dos Seminários Temáticos poderão ser desenvolvidas através de atividades práticas, comunicações, painéis, pôsteres, dentre outras possibilidades pedagógicas (PPCP, 2013, p. 66).

Na segunda metade do Curso, essas aprendizagens terão continuidade através dos Estágios Supervisionados, que combinarão a aprendizagem do ofício e o exercício pleno da atividade do educador. Dessa forma, o contato com a realidade do seu espaço de atuação profissional não se daria apenas ao término do Curso, no Estágio Supervisionado, mas permearia todo o Curso, consolidando-se de forma mais efetiva, com tal componente curricular:

[...] enquanto atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, não se limita à aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender e mobilizar os diversos saberes, sobretudo, os próprios da Ciência da Educação, para, assim, enfrentar os desafios, pesquisar, ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de mobilização e investigação na ação. Uma atividade teórico-prática em interação com os demais componentes do curso, portanto, desenvolvida em sintonia com a totalidade das ações do currículo (PPCP, 2013, p. 67).

O Estágio Supervisionado, na perspectiva de contemplar a formação de um pedagogo capaz de atender a uma realidade que se renova e se diferencia a cada dia, apresenta-se, no decorrer do Curso, distribuído em Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III. Com relação ao primeiro:

Estágio Supervisionado I – Este estágio desenvolvido no 5º período com a carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas, 10 créditos, direcionado à Educação Infantil, com possibilidade de inclusão de atividades que envolvam a Gestão dos Processos Educativos, contempla momentos alternados de orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada. Envolve ainda o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de proposição de soluções às situações de ensinar, aprender, elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula, mas também na escola e na sua relação com a comunidade (PPCP, 2013, p. 67).

O estágio sobredito ocorre nas creches e pré-escolas municipais, atendendo à Educação Infantil e adotando a pedagogia de projetos. Cada professor orienta o seu grupo de estagiários (que contém em média 10 alunos) a observar a realidade da escola e a construir um projeto pedagógico, cujos objetivos estejam fundamentados nas necessidades contextuais e possam ser desenvolvidos articulando conhecimentos e experiências vivenciadas entre a universidade e o campo de estágio.

Essas atividades se respaldam na realidade vivenciada e no ementário do já referido componente curricular, que deve contemplar: “Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil” (PPCP, 2013, p. 99).

Não obstante, os Estágios Supervisionados I e II estão diretamente articulados aos Seminários Temáticos sobre o ensinar e o aprender I e II, possibilitando ao aluno uma reflexão acerca da sua formação e da sua própria prática, num processo de mobilização de saberes na relação teoria-prática-teoria. Nessa perspectiva de articulação com os Seminários Temáticos, o Estágio Supervisionado II revela:

Estágio Supervisionado II – Este estágio desenvolvido no 6º período com a carga horária de 165 (cento e sessenta e cinco) horas, (11 créditos), direcionado ao Ensino Fundamental, com possibilidades de atuar na Educação de Jovens e Adultos e nas atividades que envolvem a Gestão dos Processos Educativos, contempla momentos alternados de orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada. Consiste ainda no desenvolvimento de práticas pedagógicas – execução de projetos – que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem sua formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado à sala de aula (PPCP, 2013, p. 68).

O estágio supracitado acontece nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais e em algumas estaduais que ainda oferecem essa modalidade de ensino. Também prioriza como metodologia para a regência a pedagogia de projetos a ser trabalhada em interação com as escolas, considerando o seguinte ementário:

Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Político-Pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. A avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem (PPCP, 2013, p. 102).

Contemplando, como se pode identificar, as atividades de observação, planejamento, regência e intervenção na escola campo de estágio, a culminância desses dois estágios acontece concomitante com a culminância dos Seminários Temáticos e a integração de todos os professores do respectivo período, através de minicursos, oficinas, entre outras atividades, em parceria com projetos de ensino que estejam sendo desenvolvidos na universidade, objetivando atender às necessidades identificadas nas escolas campo de estágio.

Por fim, o Estágio Supervisionado III:

Estágio Supervisionado III – Este estágio desenvolvido no 7º período com a carga horária de 165 (cento e sessenta e cinco) horas, (11 créditos), direcionado ao Espaço não escolar, com possibilidade de inclusão de atividades que envolvam a Gestão dos Processos Educativos, contempla momentos alternados de orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada. Consiste na vivência e construção de uma visão mais ampla de atuação na

escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, tendo a flexibilidade para dar continuidade – aprofundando e ou ressignificando sua compreensão teórico-prática – no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandem o trabalho pedagógico (PPCP, 2013, p. 68).

O referido estágio, nos espaços não escolares, confere novas estratégias didáticas, organizacionais e interativas com as escolas, em nossa realidade, e ocorre nss seguintes instituições: Associação Hospital Centenário de Pau dos Ferros, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro Especializado em Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Seu ementário contempla “Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação nos sistemas de ensino. Atuação nos espaços escolares e não escolares” (PPCP, 2013, p. 105).

A atuação profissional para o pedagogo em espaços educativos não escolares é bastante diversificada, podendo contemplar vários espaços, através de práticas e atividades direcionadas a promover processos de ensino-aprendizagem e de Gestão dos processos educativos, e remetendo indiscutivelmente ao estudo diagnóstico relativo às demandas presentes no mercado de trabalho local, com o propósito de estabelecermos uma proposta de atuação profissional condizente com a realidade.

Para a efetivação dos estágios, o Curso de Pedagogia atribui um(a) professor(a) Coordenador(a) de Estágio do Curso, que tem o objetivo de mobilizar discussões, estudos, atividades e avaliações com o conjunto de professores da disciplina Estágio Supervisionado bem como, quando se fizer necessário, com os demais professores do Curso, de modo a acompanhar e avaliar a evolução dos trabalhos. Além disso, seleciona um(a) professor(a) Supervisor(a) Acadêmico de Estágio, que fará o acompanhamento do aluno no campo de estágio com uma frequência mínima de 02 vezes por estagiário(a), e um(a) professor(a) Supervisor(a) de Campo de Estágio na escola em que o estágio será realizado.

Dessa maneira, o processo avaliativo do aluno é realizado conjuntamente entre o professor Supervisor Acadêmico e o professor Supervisor de Campo de Estágio, que recebeu, acompanhou e orientou o aluno no campo de estágio. Para a avaliação desse processo formativo, normalmente, o Curso recomenda que sejam adotados os seguintes instrumentos avaliativos: planos ou projetos de trabalho, relatório, memorial, artigo, portfólio, dentre outros, em conformidade com os objetivos, o perfil e o campo de atuação dos formandos.

Para os nossos estudos, se faz relevante esclarecer que trabalharemos com os Estágios Supervisionados I e II, que acontecem em espaços escolares.

Para efeito de uma melhor compreensão sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia do CAMEN/UERN, colocamos a seguir um quadro síntese da organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN.

COMPONENTE	CAMPO DE ATUAÇÃO	CARGA HORÁRIA	EMENTA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (5º período)	Educação Infantil	150h/a	Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação entre teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de um plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (6º período)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	165h/a	Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Político-Pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (7º período)	Espaço Não Escolar	165h/a	Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação nos sistemas de ensino. Atuação nos espaços escolares e não escolares.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 5º PERÍODO			
CARGA HORÁRIA	CAMPO DE ATUAÇÃO	EMENTA	ATIVIDADE FORMATIVA
150h/a	Educação Infantil	Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação entre teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de um plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.	Orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 6º PERÍODO			
CARGA HORÁRIA	CAMPO DE ATUAÇÃO	EMENTA	ATIVIDADE FORMATIVA
165h/a		Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Político-Pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos	Orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada.

		indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. A avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 7º PERÍODO			
CARGA HORÁRIA	CAMPO DE ATUAÇÃO	EMENTA	ATIVIDADE FORMATIVA
165h/a	Espaço não escolar	Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação nos sistemas de ensino. Atuação nos espaços escolares e não escolares.	Orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio, planejamento das atividades e regência supervisionada.

Quadro 01: Síntese da organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013).

3 APRENDIZAGEM SOBRE A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA PROFESSORES

“Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Paulo Freire).

As concepções sobre aprender uma profissão emergiram nas últimas décadas como questões importantes na formação de professores. Traduzem uma compreensão daquilo que os professores sabem ou necessitam saber para desempenhar sua profissão com qualidade e têm se afirmado como processos que ocorrem de forma irregular e ao longo de toda a vida profissional dos professores. Como diz Freire (1997), aprender é uma experiência fundante do ensinar.

Neste capítulo, discutiremos a concepção de Lev Vygotsky sobre o processo de aprendizagem, procurando focalizar, através de Pimenta e Lima (2009), como as aprendizagens dos estudantes podem ser desenvolvidas e articuladas no Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores. As autoras destacam quinze aprendizagens, as quais podem ser articuladas no Estágio Supervisionado para aqueles alunos que estão em fase de formação e ainda não exercem o magistério. Na apresentação de tais aprendizagens, faremos uma correlação entre elas, estabelecendo correspondências de modo a condensá-las em onze aprendizagens, as quais serão apreciadas no decurso do texto.

3.1 Aprendizagem e Estágio Supervisionado

É incontestável que a aprendizagem ganha novos significados quando se reveste de um caráter mediador dos sujeitos em formação. Ao desenvolver-se nessa perspectiva, favorece aos protagonistas da formação docente uma relação de interação, na qual, embora estes comunguem de objetivos, de aprendizagem e de saberes comuns, assumem socialmente papéis e compromissos diferentes no processo de ensino-aprendizagem e no âmbito da instituição de formação, associados a um projeto de educação formal consciente. Para Freire (2005, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nessa trajetória que implica mediação e aprendizagem, consideramos importante ressaltar a concepção de Lev Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, através da abordagem histórico-cultural apresentada na literatura educacional.

Vygotsky (2007) compreende que o aprendizado ou a aprendizagem é um processo pelo qual os sujeitos adquirem informações, habilidades, atitudes, valores em interação com o mundo, não como um mero receptáculo que absorve a realidade, mas como um participante ativo e interativo da sua própria cultura, reconstruindo o mundo em seu pensamento. “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 2007, p. 92-93). Outro importante ponto a ser citado de início refere-se aos problemas de tradução da obra desse autor.

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como *processo de ensino-aprendizagem*, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida em português (OLIVEIRA, 1993, p. 57, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o conceito de aprendizagem para Vygotsky tem um significado mais amplo, que envolve o processo de ensino, aprendizado e interação social. Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem da criança e a formalização escolar. Para esse autor, a aprendizagem não começa no ingresso à escola. Nessa afirmação, fica claro que, para esse teórico, o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, uma vez que é inato às capacidades humanas, conseguindo, assim, aprender em qualquer situação vivida (VYGOTSKY, 2001).

Pelo fato de a aprendizagem ser algo tão implícito à capacidade humana, acredita-se que existe uma associação desta com o processo de desenvolvimento da espécie humana. Ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento são processos de troca recíproca entre o indivíduo e o meio, que se estabelecem durante toda a vida. Segundo Vygotsky (2007, p. 93), “[...] esquematicamente, a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos

concêntricos, o menor simboliza o processo de aprendizado, e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado”.

Aprendizagem e desenvolvimento inter-relacionam-se em um movimento dialético e concêntrico em que o ponto comum é a ação do sujeito. Esse autor considera ainda que o aprendizado possui uma sequência e organização características, seguindo uma lógica e um tempo singulares para cada indivíduo. O mesmo ocorre com o processo de desenvolvimento, não devendo, assim, esperar uma coincidência desses dois processos.

Apesar da contribuição que a aprendizagem fornece ao desenvolvimento, não se pode pensá-la sem o considerarmos. Tentando ser ainda mais claro sobre a importância da análise do desenvolvimento antes da construção de uma aprendizagem, Vygotsky (2001, p. 111) afirma:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

O primeiro nível apontado pelo autor, na afirmação anterior indica o desenvolvimento efetivo, nível de desenvolvimento real, que se constitui nas etapas já alcançadas no desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, este não pode ser o único padrão para se definir em que nível de aprendizagem se encontra o aprendiz. Para compreender esse processo de aprendizado, o autor aponta a necessidade de se trabalhar com o nível de desenvolvimento *potencial*, o qual consiste no conjunto de atividades que o sujeito é capaz de fazer com o auxílio de outros sujeitos. Desse modo, para Vygotsky (2001), o desenvolvimento potencial indica o que o sujeito conseguirá realizar num futuro próximo. É como se o sujeito possuísse o conhecimento, mas ainda não tivesse se apropriado dele. Essa é a razão que define, portanto, a importância da avaliação do desenvolvimento como um todo para o estabelecimento do estado do desenvolvimento mental.

A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky (2007) conceitua de *zona de desenvolvimento*

proximal. Para ele, as funções que se encontram nessa zona são os conhecimentos em processo de amadurecimento, de maturação. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento real é a parte que se refere ao desenvolvimento retrospectivo, e a zona de desenvolvimento proximal aponta para o desenvolvimento mental prospectivo (VYGOTSKY, 2007).

Outra importância atribuída pelo autor à aprendizagem é que esta permite que se desenvolvam características não naturais, formadas historicamente, como a linguagem e o pensamento. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Vygotsky atribui ao desenvolvimento da linguagem uma relevância determinante à formação do sujeito. A linguagem, para esse autor, é a principal mediadora dos sujeitos com o mundo, sendo, assim, essencial na constituição do sujeito como humano. Oliveira (1993, p. 43) elucida esse pensamento de Vygotsky ao afirmar que:

[...] a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

O desenvolvimento individual consiste, em boa parte, no acesso progressivo a esses signos e sistemas de signos ou, em outras palavras, na aprendizagem progressiva dos signos e sua utilização. A estrutura cognitiva desenvolve-se pelo uso de signos. Quanto mais instrumentos e signos se aprendem, mais se amplia a gama de atividades que o sujeito pode aprender. A aprendizagem de signos ocorre com a participação em situações de interação social com pessoas mais competentes no uso desses sistemas de símbolos.

Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam em um movimento dialético e concêntrico em que o ponto comum é a ação do sujeito observada como prática ou *práxis*, “[...] entendida como ação transformadora do natural, do mundo e do social” (LIMA, 2012, p. 104).

Assim, as aprendizagens que podem ser articuladas no Estágio Supervisionado devem favorecer experiências docentes, mediatizadas por relações socioculturais, estabelecidas entre formadores da universidade, formadores da escola e o estagiário como sujeito aprendiz da própria prática educativa.

Para compreender e analisar o espaço da aprendizagem no estágio, é preciso um projeto formativo que defina de forma clara e pontual *como* aprendem e o *que* devem aprender os futuros professores durante o já referido componente curricular. Pimenta e Lima (2009) supõem que nesse projeto o sujeito em formação deve estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Essas particularidades e interfaces dos contextos escolares devem se projetar como frutos da mediação entre universidade, professor formador e estagiário no processo formativo com vistas à aprendizagem da profissão.

Nesse contexto de aprendizagens do aluno estagiário, Tardif (2008) identifica três concepções fundamentais da prática educativa que permeiam nossa cultura: a primeira associa a prática educativa a uma *arte*, a segunda, a uma *técnica* e uma terceira concepção associa a prática educativa a uma *interação*.

A prática educativa *como arte* nos reporta à antiguidade, especificamente à Grécia Antiga, e, embora tenha passado por algumas transformações, sobrevive nos dias atuais. Essa concepção associa a ação do educador a uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido como “técnica” ou como “arte”. Os gregos não consideravam oposição os produtos do “belo” e os produtos do “útil”, assim associavam a atividade do educador à do artesão:

[...] isto é, à atividade de alguém que: 1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua habitualidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (TARDIF, 2008, p. 159).

A prática educativa *como técnica* guiada por valores é uma concepção moderna, porém seus alicerces reportam-nos à antiguidade. Nessa concepção, a prática é baseada numa ciência objetiva dos fenômenos que se efetiva por meio de ações técnicas sobre estes, ações guiadas pelo critério do êxito. Nesse modelo, o professor, ao desenvolver a prática educativa, orienta-se em dois saberes:

1) deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino (TARDIF, 2008, p. 164).

Por último, a prática educativa *como interação* concebe a comunicação e a interação como processo de formação que se expressa através do “discurso dialógico” ou “retórico”. Para Freire (1997, p. 67) “[...] sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. A discussão é um meio educativo pelo qual a formação acontece, e a finalidade da educação. Nesse sentido, Tardif (2008, p. 167) afirma:

Na educação não lidamos com coisas ou com objetos [...] lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-nos para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.

Com relação *ao como* os professores aprendem, Freire (2001) também elenca três concepções sobre a aprendizagem no Estágio Supervisionado: a *aprendizagem através da observação*, em que os estagiários aprendem a ensinar pela observação de aulas; a *aprendizagem pela ação institucional*, pelo desenvolvimento da ação pedagógica em sala de aula; a *aprendizagem pela ação comunicativa*, ou seja, pela interação com os orientadores e com seus pares. Essas aprendizagens nos cursos de licenciatura têm início com o componente curricular Estágio Supervisionado, em que aos estagiários são atribuídas turmas reais para que eles possam atuar como docentes.

Os estágios pedagógicos permitem uma primeira aproximação à prática profissional e promovem a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico, ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com os alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino (Jackson, 1968), cria condições para a realização de aprendizagens que

podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino (CLARK; PETERSON, 1986 *apud* FREIRE, 2001, p. 02).

No que se refere a *o que* aprender, devem-se anteceder ao estágio um projeto de trabalho permeado pelo compromisso com o estágio, com a profissão de professor e com a educação bem como uma postura ética em relação à profissão, que se traduza em planejamento, execução e avaliação, percorrendo um caminho que contemple a observação, problematização, investigação, análise e intervenção, subsidiado pela reflexão em cada um de seus passos (conforme especificamos anteriormente). Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 102),

[...] os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

Aprender a profissão docente nos cursos de licenciatura, especificamente nos estágios supervisionados, supõe estar conectado à realidade da escola em sua contextualização na sociedade. Nessa perspectiva, corroboramos com as autoras que as aprendizagens desenvolvidas no âmbito do estágio escolar possibilitam ao formando uma real aproximação com a relação entre teoria e prática.

3.2 Possibilidades do *que* e *como* aprender no Estágio Supervisionado

Como um dos nossos questionamentos incide em responder que relações os concluintes estabelecem entre as aprendizagens construídas no Estágio Supervisionado aprendizagens e suas reais necessidades formativas para atuarem nos espaços escolares, esta investigação optou por tomar como referência teórico-metodológica os indicativos de apresentados por Pimenta e Lima (2009, p. 118-121).

Ao todo, as autoras apresentam quinze aprendizagens que podem integrar o projeto de Estágio Supervisionado, principalmente para os alunos que ainda não estão atuando como professores:

- 1) *Aprendizagem do Contexto*: conhecer o local (aspectos físicos) e o contexto (aspectos sociais e culturais) em que a escola está situada.
- 2) *Aprendizagem de Chegada*: conhecer o portão da escola, as marcas sociais, as marcas históricas de quem controla e de quem passa por ele.
- 3) *Aprendizagem de Aprofundamento*: conhecer a escola, levantar dados e informações, fazer um diagnóstico para que seja possível ter uma visão de conjunto das necessidades da escola.
- 4) *Aprendizagem sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola*: conhecer o registro escrito da escola, sua posição diante da realidade natural, social e humana.
- 5) *Aprendizagem da Dinâmica Interativa de Saberes*: conhecer os saberes decorrentes do encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola e estagiários, cada um com seus valores, visões de mundo e experiências diferentes.
- 6) *Aprendizagem sobre a Vida e o Trabalho dos Professores nas Escolas*: conhecer as condições de trabalho, jornada de trabalho, salários, relações com associações e sindicatos, grupos de estudo e lazer. É importante que se desenvolva uma atitude de escuta de suas experiências, de sua vida, de ser professor.
- 7) *Aprendizagem sobre os Saberes da Investigação*: conhecer e saber fazer pesquisa *na e para* a escola, com projetos de investigação, problematização, instrumentos de coleta de dados, formas de registro, análise e interpretação.
- 8) *Aprendizagem sobre a Escola em Movimento*: conhecer toda a movimentação da escola: entradas, saídas, atividades de recreação, atividades esportivas, corredores, banheiros e cantina.
- 9) *Aprendizagem sobre a Gestão Escolar*: conhecer a direção, os modos de gestão, o conselho de pais, a articulação da escola com projetos externos – saúde, esporte, meio ambiente – e a coordenação pedagógica.
- 10) *Aprendizagem sobre a Origem e Gestão das Verbas e Recursos*: conhecer de onde vêm os recursos e como são geridos.
- 11) *Aprendizagem sobre a Sala de Aula*: conhecer o movimento da sala de aula, seus conflitos, contradições, limites e possibilidades assim como as relações interativas (aluno-professor, aluno-aluno etc.) que se estabelecem na sala de aula.

12) *Aprendizagem sobre níveis, turnos, salas especiais de ensino*: conhecer as diversas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, alunos com necessidades especiais, programas de educação inclusiva etc.

13) *Aprendizagem sobre a História da Escola*: conhecer o contexto histórico da escola, suas origens e transformações, o sistema a que pertence (estadual, municipal, particular, religioso) e sua relação com as outras escolas da comunidade.

14) *Aprendizagem sobre as formas de Organização do Processo de Ensino-Aprendizagem*: conhecer currículo, seriação, ciclos, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações ao Projeto Político-Pedagógico.

15) *Aprendizagem sobre quais Teorias estudadas na universidade circulam na Prática da Escola*: conhecer a relação conhecimento teórico-científico e a prática pedagógica na escola.

Considerando que algumas dessas perspectivas de aprendizagem apresentam-se inter-relacionadas do ponto de vista da prática educativa, procuramos amalgamar aquelas que enfocam uma mesma dimensão da atuação do professor, resultando assim em onze perspectivas de aprendizagem. O quadro abaixo revela as correspondências atribuídas por nós para esta investigação.

Aprendizagens propostas por Pimenta e Lima (2009, p. 117-121)	Aprendizagens correspondentes para esta pesquisa
<i>Aprendizagem do contexto; Aprendizagem da chegada; Aprendizagem sobre a escola em movimento; Aprendizagem sobre a história da escola.</i>	Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola.
<i>Aprendizagem de aprofundamento.</i>	Aprendizagem de aprofundamento.
<i>Aprendizagem sobre o projeto político-pedagógico da escola.</i>	Aprendizagem sobre o projeto político-pedagógico da escola.
<i>Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes.</i>	Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes.
<i>Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores.</i>	Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores.
<i>Aprendizagem sobre os saberes da investigação.</i>	Aprendizagem sobre os saberes da investigação.
<i>Aprendizagem sobre a gestão escolar; Aprendizagem sobre a origem e gestão dos recursos.</i>	Aprendizagem sobre a gestão escolar.
<i>Aprendizagem sobre a sala de aula.</i>	Aprendizagem sobre a sala de aula.
<i>Aprendizagem sobre níveis, turnos, salas especiais de ensino.</i>	Aprendizagem sobre níveis, turnos, salas especiais de ensino.
<i>Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.</i>	Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.
<i>Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.</i>	Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.

Quadro 02: Correspondências entre as aprendizagens apresentadas por Pimenta e Lima (2009) e as aprendizagens consideradas para este estudo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta e Lima (2009).

Cada uma das aprendizagens correspondentes deve compor um ou mais projetos de Estágio Supervisionado, traduzindo-se em planejamento, execução e avaliação, em que alunos e professores sejam sempre “estagiários” da prática pedagógica.

3.2.1 Aprendizagem dos contextos histórico, físico e social da escola

Este item se refere ao aprender sobre o contexto em que a escola está inserida, o local onde a escola está situada, a cidade, o bairro e a localização geográfica, bem como aprender a história da escola, suas origens, sua relação com as demais escolas da comunidade e com a própria comunidade, as transformações que vêm ocorrendo na escola nos últimos anos e o sistema a que pertence (estadual, municipal, particular), para compreender melhor sua funcionalidade institucional e a realidade que se apresenta.

Essa aprendizagem é importante para que o aluno consiga fazer uma leitura de mundo e da educação que sirva de trampolim para outras leituras, para outros horizontes, sem se prender a uma estrutura fechada, acabada e com interpretações restritas e restritivas. O estagiário deve ter uma postura atenta, para ir além do que é observado na escola campo de estágio, ler nas entrelinhas, procurar observação de forma sistemática da escola-campo.

A escola-campo é, para [...] os estagiários, uma oportunidade de aproximação com a realidade da profissão, seus profissionais e os seus processos de formação de professores. Para os estagiários, é, ainda, uma oportunidade de um contato direto com a relação teoria/prática e com os discursos das professoras, sobre a escola, as crianças, as compensações e os desafios enfrentados (LIMA, 2012, p. 80).

Conhecer a escola em movimento, a porta de entrada, quem controla as entradas e saídas, o que controla e para que controla, as marcas sociais, culturais e históricas deixadas pelos transeuntes. Conhecer as atividades de recreação, atividades esportivas, a biblioteca, os corredores (murais, mensagens espalhadas pela escola), os banheiros, a cantina etc. Olhar os fatos, os nexos e as relações que se estabelecem no movimento das e entre as pessoas para descobrir os fenômenos embutidos no cotidiano da escola.

Os registros das pesquisas realizadas na e para a escola podem ser feitos através de fotos, diário de campo e entrevistas, para que o aluno possa analisá-los e refletir sobre a realidade histórica, física, social e cultural da escola.

3.2.2 Aprendizagem de aprofundamento

Esse tipo de aprendizagem diz respeito ao levantamento de dados e informações a respeito dos problemas e das necessidades existentes na escola, objetivando produzir um diagnóstico que permita compor uma visão de conjunto de determinada realidade educativa (histórica, física, social, cultural e/ou educacional), cuja finalidade máxima está em rever ações que possam desvelar condicionantes inerentes a tais problemas e refletir sobre alternativas do fazer docente.

O estudante pode, por exemplo, constatar que se trata de uma escola da qual: historicamente não é bem reconhecida pela comunidade, os espaços físicos revelam-se inadequados à recreação, os corpos docente e administrativo convivem num clima de conflito e desconfiança, a maioria dos alunos não é alfabetizada, os conteúdos de determinada área de conhecimento não são contemplados no planejamento e na ação do professor, enfim, são situações merecedoras de aprofundamento, as quais possibilitam que o estudante perceba quais problemas são estáticos e quais são dinâmicos no âmbito da escola.

Os alunos devem compreender a diferença entre diagnóstico estático e diagnóstico dinâmico. O diagnóstico estático é a identificação dos problemas que a escola está enfrentando: como eles se configuram, quais suas causas e seus efeitos, suas relações com o todo. Constitui-se, dessa forma, o ponto de partida para o estagiário pensar sua atuação; é o aqui e agora, o que é real. O diagnóstico dinâmico caracteriza-se pelas ações necessárias para promover a intervenção, o que precisa ser revisto, que posturas precisam ser adotadas.

O diagnóstico e as alternativas de intervenção podem ser realizados através de entrevistas, questionários com os sujeitos da escola e registrados em diários de campo, portfólios, relatórios reflexivos, dossiês. Enfim, há um grande número de possibilidades de registro da prática que podem contribuir significativamente para o processo de apropriação do conhecimento sobre a escola e a profissão professor. Dessa forma, “[...] a passagem do estagiário pela escola-campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e o estar na profissão docente” (LIMA, 2012, p. 68).

Para Nóvoa (2002, p. 10), “[...] todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Desse modo, ao conhecer a escola campo de estágio, o aluno estagiário também está conhecendo melhor o seu local de trabalho, os meandros da sua profissão, portanto, autoformando-se, acrescentando elementos identitários à sua formação.

3.2.3 Aprendizagem sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola

O Projeto Político-Pedagógico é o macroplanejamento da escola, que deve ser entendido como um processo de antecipação do futuro. Nele, são estabelecidas as diretrizes e as propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

A ideia de Projeto Político-Pedagógico da escola como ação está ligada a dois componentes essenciais: à questão educativa e ao trabalho realizado em conjunto. É fundamental que o estagiário conheça as concepções e proposições educativas presentes no projeto para que se constitua em mais um instrumento formativo propulsor da sua construção identitária. Não menos relevante, é o trabalho do aprendiz realizado em conjunto com seus pares, no qual poderá descobrir que o fazer docente está impregnado de objetividade e subjetividade, de ações e decisões coletivas e individuais, de situações peculiares e generalizadas. Mas, convém ressaltar que o referencial básico para guiar todas essas facetas pedagógicas chama-se Projeto Político-Pedagógico da escola.

Com base nas ações de pesquisa, o aluno estagiário poderá identificar os seguintes aspectos: como o Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído? Em que condições? Por quem? Em que período? Qual concepção de educação e ensino-aprendizagem está estabelecida no documento? De que forma isso se revela no cotidiano da escola? Qual é a perspectiva de gestão escolar? Como os conhecimentos específicos são estabelecidos e trabalhados pelo professor? Que orientações didáticas são evidenciadas para o professor? Como o aluno é concebido enquanto sujeito aprendiz? Quais as lacunas e reformulações necessárias para se adequar à realidade que se apresenta? Essas indagações, dentre outras, contribuem para o conhecimento do objeto em estudo e para o próprio sujeito (estagiário pesquisador), na perspectiva do autoconhecimento.

A ideia de Projeto Político-Pedagógico implica uma questão educativa, mas também uma questão de trabalho realizado coletivamente, ou seja, a problematização deve também contemplar o que o coletivo faz no cotidiano. O aluno estagiário precisa ler, compreender a proposta, implementá-la, não com o objetivo único de diagnosticar onde se encontram os pontos de (re)afirmação e contradições, mas, principalmente, para tomar o PPP como mediador entre o seu pensar e o seu fazer docente.

3.2.4 Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes

A dinâmica interativa de saberes é o encontro/confronto sobre o que pensam e como agem os professores da universidade, os docentes da escola e os estagiários, evidenciando assim as peculiaridades de concepções, procedimentos, valores, visões de mundo e experiências profissionais. Segundo Tardif (2008, p. 297),

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Os estagiários precisam desse conjunto de saberes de forma entrelaçada para exercer sua profissão. No entanto, muitas vezes nos deparamos com professores da escola atribuindo uma credibilidade elevada aos saberes da experiência, em detrimento dos demais saberes, de maneira a encobrir a complexidade do ato educativo. De modo semelhante, ainda é perceptível esse reducionismo de repertório dos saberes docentes por parte de alguns professores formadores das universidades, quando fragilizam a articulação do saber científico com os demais saberes. Compreendemos que a importância da articulação dos saberes docentes no processo formativo do Estágio Supervisionado é condição *sine qua non* para o exercício da *práxis* educativa.

Faz-se necessário perceber a necessidade de um estágio, que objetive identificar e refletir sobre os saberes e as relações, que permeiam os sujeitos imersos no espaço escolar e não escolar. Para essa aprendizagem, o estagiário precisa da pesquisa, da investigação como eixo para melhor perceber a complexidade entre a cultura universitária e a cultura escolar, mediadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

3.2.5 Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas

Talvez essa aprendizagem seja a que mais articula os componentes inerentes à profissionalização docente: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade remete ao pensar e ao fazer pedagógico do professor, principalmente no espaço da sala de aula; o profissionalismo remete a determinados condicionantes externos que estão nos âmbitos político, social e cultural (BRAZ, 2006).

Nessa perspectiva, cabe ao Estágio Supervisionado proporcionar situações de aprendizagens voltadas ao conhecimento e à reflexão sobre a relação do professor com a profissão docente: habilidades, atitudes, valores, ou seja, quais concepções, paradigmas educativos são mobilizados na profissionalidade, bem como, devem ser examinados e discutidos os seguintes aspectos: condições e jornada de trabalho do professor, seu salário e plano de carreira docente, suas relações com associações e sindicatos da categoria profissional, suas participações em grupos de estudos e pesquisas, eventos científicos, cursos de pós-graduação e seus estilos de lazer (características do profissionalismo docente).

Nesses termos, a compreensão sobre o que permeia os processos de profissionalização é necessária para aqueles que desejam inserir-se no campo profissional da docência.

Sendo assim, convém que esse componente curricular intencione o desenvolvimento de uma atitude de escuta e pesquisa das experiências do professor que está no campo de trabalho, de sua vida, do ser professor, de seus saberes, suas habilidades, suas atitudes em sala de aula, seu engajamento nas questões externas à sala de aula, sua participação nas corporações docentes; isso por que não nos tornamos professores da noite para o dia, vamos construindo uma identificação com a profissão, uma história de vida. Tornar-se professor implica a reflexão sobre nós próprios e sobre nossa prática, uma constante ressignificação dos saberes adquiridos na profissão.

No estágio, é possível desenvolver interlocuções com os professores para aprender a respeito de suas experiências de vida, seus engajamentos com a profissão e suas socializações de saberes com os pares. A investigação é imprescindível ao processo de consolidação dessa aprendizagem. Ao conhecer o outro, estamos conhecendo a nós mesmos; o em si reflete e refrata o outro em uma comunhão identitária que se consolida no espaço de encontro, de socialização. Torna-se importante, nesse momento, que o estagiário tenha uma escuta e um olhar atento ao outro, podendo utilizar inúmeros instrumentos que favoreçam essa aprendizagem, tais como: entrevistas, histórias de vida, narrativas de formação, relatos autobiográficos e depoimentos.

3.2.6 Aprendizagem sobre os saberes da investigação

Conhecer e saber fazer pesquisa na e para a escola é o que há de mais forte nessa aprendizagem. Seu foco está em priorizar projetos de investigação, contemplando

problematização, instrumentos de coleta de dados, formas de registro, análise e interpretação. Sthenhouse *apud* Contreras (2002) disserta sobre as “[...] singularidades das situações educativas”, em que para ele cada classe, cada aluno, cada professor e cada situação de ensino reflete características singulares, únicas. As ações de ensino-aprendizagem dependem das intenções e significações atribuídas por seus protagonistas. Segundo Contreras (2002, p. 117), “[...] nessa concepção acaba tendo pleno sentido a ideia do professor como pesquisador de sua própria prática. Segundo Stenhouse, é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir.”

O estágio como pesquisa deve considerar a atividade investigativa no exercício da relação teórico-prática, enquanto um exercício no qual a teoria é inerente à prática, em que sua base é a *práxis*. Portento, é uma atividade que contempla o conhecimento, as habilidades e os saberes adquiridos pelo aluno durante a sua graduação, podendo, através dele, o educando articular e manifestar suas reflexões. Conforme Freire (1981, p. 109),

é preciso, contudo, salientarmos que a *práxis*, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática.

Faz-se necessário que o estagiário exercite a *práxis* no Estágio Supervisionado e desenvolva a capacidade de articular teoria e prática alicerçadas na reflexão. Os professores formadores, que compreendem o estágio nessa perspectiva, podem também transformar as atividades dos estagiários em espaços de pesquisa, alicerçados pelas teorias que os sustentam.

O Estágio com pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão (LIMA, 2012, p. 31).

O estágio deve ser considerado como um momento oportuno para problematizar o seu campo de atuação profissional e investigar através de atividades de estágio, planejadas com vistas à pesquisa e intervenção no espaço de atuação do aluno estagiário, tais como: projetos

de investigação sobre a prática pedagógica, construção do conhecimento no âmbito da escola, gestão do pedagógico etc.

3.2.7 Aprendizagem sobre a gestão escolar

Segundo o dicionário Michaelis², a palavra gestão vem do latim *gestione*, que significa o ato de gerir, administrar negócio próprio ou alheio. Adequando o termo para a gestão escolar, podemos dizer que o diretor gesta uma escola por meio do exercício da função para a qual foi eleito, portanto, deve prestar contas de suas ações, respeitando o disposto nos documentos que regem o funcionamento da unidade escolar.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, dos princípios, das diretrizes e dos objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda população, respeitando e considerando as diferenças de todos os envolvidos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas.

Durante essa aprendizagem o aluno estagiário deve identificar questões relativas à gestão das ações administrativas e pedagógicas para que possa participar e contribuir com os gestores da escola, bem como para validar a possibilidade de um dia atuar profissionalmente em uma dessas funções no âmbito da escola.

Nessa perspectiva, como parte desse processo, o estagiário deve procurar conhecer, através da observação e investigação, a direção da escola, o modo de gestão, a articulação da escola com projetos externos de saúde, esporte, meio ambiente, conhecendo de onde vêm os recursos e como são geridos. No início de cada ano letivo, os pais são convidados a participarem do Conselho de Pais, nesse sentido, conhecer esse conselho poderia ser uma das atividades a se realizar. Cada turma deve ter, pelo menos, dois pais representantes. O

² MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Conselho de pais reúne-se mensalmente, de acordo com o cronograma estipulado. Nesses encontros, a pauta aborda questões relativas à educação, com uma visão ampla e de interesse coletivo. O Conselho tem uma estrutura que define os papéis dos integrantes, que assumem responsabilidades específicas: Presidente, Vice-presidente, Secretária e Tesoureira. O objetivo do conselho é integrar o colégio e a família, buscando o desempenho mais eficiente do processo educativo.

Para observar, investigar e refletir sobre todas essas instâncias inerentes à gestão educacional, o estagiário pode se apropriar de instrumentos de coleta, tais como: a observação participante, entrevistas e questionários.

3.2.8 Aprendizagem sobre a sala de aula

Essa aprendizagem deve oportunizar conhecer o movimento da sala de aula, sua disposição, seus conflitos, suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Conhecer as relações interativas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-aprendizagem, aluno-escola) que se estabelecem através da sala de aula. Conhecer as diversas modalidades de ensino, níveis, turnos. É preciso reconhecer a sala de aula como um componente da formação profissional. Dessa forma, de acordo com Braz (2006, p. 29),

[...] os professores expressam seus conhecimentos, orientam atividades, conduzem o processo avaliativo, expõem seus valores, tomam decisões, enfim, a ação docente configura-se em diferentes momentos durante o processo de ensino buscando conduzir um relacionamento interativo com as ações dos alunos, capaz de produzir efeitos positivos na aprendizagem.

A partir da interação com o professor, seus pares e a escola, os alunos evoluem para um nível de aprendizagem que vai confluir para um determinado rendimento escolar, suscitando novos processos de aprendizagem mediante uma estrutura cíclica sustentada pelas ações do professor e pela aprendizagem.

O aluno estagiário deve conhecer: a *função docente*, isto é, que especificidades são conferidas ao professor para a educação do aluno de caráter pedagógico e social? A *concepção de aluno* construída pelo professor, como o professor concebe o lugar do aluno no

processo de ensino-aprendizagem, assim como seu papel nas interações com o contexto sócio-histórico em que está inserido; enfim, quais as concepções de sujeito aprendiz e seu perfil de atuação na sociedade? O *conteúdo de ensino*, ou seja, o que ensinar, sendo diretamente vinculado aos objetivos de cada área ou disciplina e às habilidades necessárias ao aluno para se relacionar com o objeto de assimilação e para favorecer seu desenvolvimento e interação social, baseada em princípios éticos. E a *gestão da sala* de aula, a organização, o relacionamento professor-aluno, as metodologias de ensino desenvolvidas nas práticas didático-pedagógicas, a maneira de compreender o processo avaliativo (BRAZ, 2006).

Quando conhecemos, somos capazes de realizar ações interventivas, de contribuir para a mudança da realidade que nos é apresentada. Nesse sentido, o aluno estagiário, através da observação da sala de aula e da integração com os professores orientadores, pode, juntamente com estes, planejar ações de intervenção que venham a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola.

3.2.9 Aprendizagem sobre salas especiais de ensino

As salas de aula também revelam peculiaridades relativas às necessidades formativas, portanto, é preciso que o aluno estagiário conheça como a escola se organiza para atender situações especiais de ensino, como: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), programas de educação inclusiva, salas multifuncionais, dentre outras.

A concepção de Educação Inclusiva fundamenta-se no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, em substituição à imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e a diversidade. Dessa forma, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira que é adotada por algumas redes particulares que recebem os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e da participação na renda familiar desde a infância). No início dos anos 1990, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola, nos quais, se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico, que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que participem da vida escolar. Elas dispõem de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos, acessibilidade e profissionais formados para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, tendo a intenção de atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular (ALVES, 2006).

O aluno estagiário precisa conhecer e compreender essas salas especiais de ensino, o perfil de professor e dos alunos, os recursos disponíveis, a proposta pedagógica, a fim de refletir sobre as possibilidades e limitações que se apresentam, como a necessidade de uma formação para os professores que vão atuar em cada um desses espaços, as dificuldades estruturais, as peculiaridades didático-pedagógicas, dentre outras especificidades que limitam as ações dos envolvidos no processo educativo dessas salas.

É necessário que o estagiário realize um estudo comparativo entre o que dizem os registros normativos e o que realmente acontece. O estudo dos documentos normativos e a observação participante se fazem imprescindíveis. Nesse sentido, o olhar crítico reflexivo faz parte da investigação, pois abre espaço para o questionamento dos fenômenos observados com vistas a compreender a educação enquanto prática social, datada e endereçada, na sua complexidade e dinamicidade.

3.2.10 Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem

Apreender o que permeia os processos de ensino-aprendizagem, que estão intrinsecamente ligados, “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1997, p. 25), numa estrutura triádica e relacional entre ensinar + aprender + sujeito. Dessa forma, é importante que o estagiário conheça todos os meandros, que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na escola, para poder participar desse processo.

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser que cresce juntamente por que a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo (GHEDIN, 2010, p. 141).

Conforme Ghedin (2010), conhecer é “desvendar” para “dissipar a ignorância”; desse modo, o estagiário deve, com base na investigação e na análise, conhecer e refletir sobre os seguintes tópicos: currículo, gestão, planejamento e processos avaliativos.

O currículo, que, de forma ampla ou restrita, abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola. Nessa direção, é preciso conhecer e refletir sobre o currículo de forma ampla, mediante todas as aprendizagens possibilitadas pela escola, e de modo restrito, em face do conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ministrados em determinado curso ou grau de ensino de acordo com a seriação ou ciclos de ensino.

A gestão pedagógica, que é o componente mais importante e mais significativo na gestão escolar, visto que gerencia a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar, determina os objetivos, gerais ou específicos, para o ensino, definindo também as linhas de atuação de acordo com os objetivos e as características da comunidade e dos alunos. Para tanto, propõe metas a serem atingidas, elabora os conteúdos curriculares e faz o acompanhamento pedagógico, avaliando o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento das metas. Além disso, observa o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da equipe escolar.

O planejamento, esfera de conhecimento que subsidia toda atividade escolar, significa projetar, estabelecer objetivos, descobrir a realidade social concreta, observar recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros), determinar uma metodologia (prática) viável e que unifique os diferentes recursos, estabelecer um tempo mínimo e máximo para a execução das etapas e viabilizá-las de forma que permita a efetivação desse plano inicial em todos os segmentos pedagógicos de atuação. Para tanto, o planejamento deve observar questões como: a escolha e utilização do livro didático, a seleção e utilização de recursos didáticos concretos e midiáticos, as estratégias de ensino que poderão ser utilizadas, o trato com o desenvolvimento cognitivo, sociocultural dos alunos, entre outras.

Os processos avaliativos são determinantes dentro da escola. Nessa perspectiva, avaliar é estimar, qualificar, aferir, apreciar com base em um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade educativa, com vistas a uma tomada de decisão.

Por fim, é preciso conhecer *os eventos culturais, sociais e esportivos* que acontecem na escola e suas relações com a comunidade em que esta se insere.

Todas essas atividades estão intimamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, portanto, devem ser conhecidas e aprendidas através da observação participante³ (na escola, na sala de aula), da entrevista e de questionários, entre outros métodos que proporcionem a coleta dos dados a serem investigados, para que os estagiários reflitam as vinculações dos tópicos em discussão ao Projeto Político-Pedagógico e possam melhor compreender a organização desse processo dentro da escola.

3.2.11 Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola

Apreender que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha embutida uma teoria e não há teoria que não seja alicerçada em uma prática observada e/ou vivenciada. Somente na relação dialética entre teoria e prática nos encontramos. Dessa forma, torna-se imprescindível que o aluno estagiário conheça quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola e como ocorre essa relação entre conhecimento científico e prática pedagógica.

[...] o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 43).

A teoria possui um papel significativo no cotidiano da escola, ao contrário do que é vinculado pelos professores da educação básica, que afirmam: “na prática, a teoria é outra”. Em geral, esses professores não conseguem enxergar a importância da teoria para o exercício profissional, nem a fundamentação teórica que está presente em sua prática pedagógica,

³ “Observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 59).

mesmo de forma implícita. A ruptura com essa postura é também um desafio do estágio nos cursos de formação.

Nesse processo, o papel do estagiário é oportunizar momentos em que a prática possa ser estudada, discutida, questionada, colocando ao mesmo tempo as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações provisórias da realidade. Desenvolver um olhar sensível e imperativo acerca da realidade da escola e da universidade, compreendendo os fatos para além das aparências ou evidências habituais e perguntar-se: quais as teorias estudadas na universidade que, realmente, alicerçam a prática pedagógica na escola? Que teorias os professores das escolas constroem sobre o processo de ensino-aprendizagem?

O aluno estagiário pode realizar investigações através de entrevistas e grupos de estudo sobre os conhecimentos teóricos que alicerçam a prática na escola e os conhecimentos produzidos pelos próprios professores ao exercerem sua prática, considerando um caminho de interação em que teoria e prática se reconheçam dialeticamente no processo de aquisição do conhecimento.

As investigações podem explorar vários objetos de estudos: concepções pedagógicas, de sociedade, da educação, de aluno enquanto sujeito aprendiz, da profissão docente, do desenvolvimento e de aprendizagem. Além disso, o estagiário tem a possibilidade de estudar o processo avaliativo, metodologias de ensino das áreas de conhecimentos específicos e processos de inclusão na escola.

Destarte, um dos papéis do estagiário no espaço escolar estaria ligado a observar, ouvir e aprender com os que compõem a escola: professores, alunos, funcionários e gestores. Essa abertura para o diálogo proporciona momentos de formação profissional através do estágio na escola enquanto lócus da profissão, pela presença participativa no ambiente de sua área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado.

Nessa perspectiva, consideramos que o estágio não se faz por si só. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um projeto político-pedagógico de formação de professores articulado e contextualizado, cabendo aos professores e estagiários desenvolverem atividades que possibilitem o conhecimento, a observação, o diagnóstico, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, das instituições, a fim de compreendê-las em sua contextualização e historicidade para identificar os resultados, os impasses que apresentam bem como suas dificuldades. Dessa análise crítica alicerçada nos saberes disciplinares adquiridos durante o curso, é possível apontar as transformações necessárias ao trabalho docente e às instituições. “A finalidade do estágio é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços

de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 219).

Para tal finalidade, é preciso trabalhar criticamente com os alunos estagiários, de maneira que essa capacidade de questionamento, que se pretende deles, possa seguir uma lógica de conscientização progressiva. Essa tarefa consistiria em ajudá-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação e como este se constituiu historicamente. Tal perspectiva supõe, primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando ideias alheias.

Para facilitar a compreensão dessas aprendizagens, pontuamos cada uma delas de forma mais sucinta no quadro a seguir:

APRENDIZAGEM	DEFINIÇÃO
Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola.	Aprender o contexto histórico da escola, suas origens, marcas históricas e transformações, identificar o sistema a que pertence (estadual, municipal, particular), sua relação com as outras escolas da comunidade. Conhecer o local (aspectos físicos) e o contexto (aspectos sociais) em que a escola está situada. Conhecer toda a movimentação da escola: entradas, saídas, atividades de recreação, atividades esportivas, corredores, banheiros, cantina etc.
Aprendizagem de aprofundamento.	Conhecer e refletir para levantar dados e informações e fazer um diagnóstico, sendo possível ter uma visão de conjunto das necessidades da escola nos aspectos físicos, sociais e educacionais.
Aprendizagem sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola.	Refletir sobre o registro escrito da escola, sua posição diante da realidade natural, social e humana e a vivência coletiva do PPP.
Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes.	Conhecer e refletir acerca dos saberes e das relações decorrentes do encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola e estagiários, que tem valores, visões de mundo e experiências diferentes.
Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores.	Compreender e refletir sobre as condições de trabalho, jornada de trabalho, salários, relações com associações e sindicatos, grupos de estudo e lazer. É importante que se desenvolva uma atitude de escuta de suas experiências, de sua vida, do fato de ser professor.
Aprendizagem sobre os saberes da investigação.	Aprender e saber fazer pesquisa na e para a escola. Projetos de investigação com problematização, instrumentos de coleta de dados, formas de registro, análise, interpretação.
Aprendizagem sobre a gestão escolar.	Aprender sobre a direção, os modos de gestão, o conselho de pais, a articulação da escola com projetos externos, como: saúde, esporte, lazer e meio ambiente. Conhecer de onde vêm os recursos e como são geridos.
Aprendizagem sobre a sala de aula.	Compreender e refletir sobre o movimento da sala de aula, seus conflitos, suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Conhecer as relações interativas que se estabelecem na sala de aula. Conhecer as diversas modalidades de ensino, níveis, turnos. Vivenciar o pensar e fazer docente no que diz respeito à sua profissionalidade.
Aprendizagem sobre salas especiais de ensino.	Conhecer e refletir sobre como a escola se organiza para atender situações especiais de ensino: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os programas de educação inclusiva, as salas multifuncionais etc.
Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.	Aprender e refletir sobre currículo, seriação, ciclos, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, recursos didáticos, eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações ao PPP.
Aprendizagem sobre conhecimento teórico e prática pedagógica.	Identificar e refletir sobre quais das teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola e como ocorre essa relação entre conhecimento científico e prática pedagógica.

Quadro 03: Síntese das possibilidades de aprendizagem para o Estágio Supervisionado

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta e Lima (2009).

4 O ESTUDO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR

“[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser **objeto**, mas **sujeito** também da história” (FREIRE, 1997, p. 60).

Tornar-se sujeito é inserir-se no mundo onde as prioridades não se restrinjam apenas a *si*, mas também à compreensão do *outro*, em uma estrutura dialética que considere as necessidades de cada *ser* em *si*. Compactuamos que a compreensão de nós não exclui o outro, tendo em vista que é o entendimento do outro sobre nós que nos constitui enquanto sujeitos de uma realidade vivenciada e que nos faz assumir nosso eu e nossas necessidades de vida e de formação em um determinado contexto.

Destarte, o presente capítulo delineia a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, enfocando as necessidades formativas como campo de estudos e pesquisas e descrevendo o recorte e a caracterização do universo pesquisado, bem como as etapas e os instrumentos utilizados.

4.1 Abordagem teórico-metodológica

A análise de necessidades formativas não é um campo novo na prática educativa, pois existem referências às necessidades do educando em estudos de Rousseau, Walon, Claparède, Declory, Dewey, dentre outros. Tais estudos revelam que de alguma forma a educação subjaz ao conhecimento sobre os sujeitos envolvidos no processo. Quando enfoca o formando, a análise de necessidades formativas objetiva corroborar os princípios da autoformação por meio da conscientização dos professores sobre as suas necessidades. Ao se referir ao formador, à análise de necessidades formativas busca a eficácia da formação mediante a adaptação entre a formação oferecida pelo formador ou instituição formadora e a formação esperada pelo formando (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Segundo as autoras, a análise de necessidades formativas como prática formalmente constituída na educação é instrumento fundamental no quadro de pesquisas, planificação e

tomada de decisões surgiu apenas na década de 1960. Os motivos para o seu surgimento ocorreram em virtude da preocupação em responder às exigências sociais, da racionalização, da planificação, da preocupação em encontrar procedimentos avaliativos ajustáveis e da fuga à ambiguidade.

Essa prática de pesquisa na educação apareceu dentro do campo de estudos sobre a formação do professor e, especificamente, sobre os diagnósticos dos processos de desenvolvimento profissional. A pesquisa a respeito de necessidades formativas leva em conta os critérios *interior*: a autopercepção, individual e/ou coletiva, das dificuldades e dos problemas; e *exterior*, que tem por base as metas estabelecidas pelo sistema educacional (GARCÍA, 1998).

Nessa perspectiva, a análise de necessidades formativas torna-se um instrumento menos técnico e mais pedagógico, constituído de procedimentos a serviço da planificação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Neste trabalho, especificamente, está a serviço do processo avaliativo das práticas curriculares no Estágio Supervisionado para a formação do professor.

Conforme linguagem corrente, o termo “necessidades” nos remete à carência de bens necessários ou a algo de que o indivíduo precisa, que é imprescindível, inevitável. São fenômenos diferentes, tais como: desejo, vontade, aspiração, exigência e precisar de algo. Dessa forma, as necessidades se originam no sujeito, que as sente e as constitui como fonte de motivações.

Perfazendo uma leitura do sentido da palavra em foco, percebemos que ela não é fixa, pois seu significado é alterado em virtude do contexto social e dos sentimentos dos indivíduos que a sentem.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), necessidade é uma palavra polissêmica que na linguagem cotidiana é usada com diferentes objetivos, apresentando ambiguidade:

[...] como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjectivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente.

Essa compreensão está intrinsecamente ligada a valores, tendo em vista que “o termo necessidade implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade” (D’HAINAUT, 1979 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13). Trata-se de juízo de valor construído pelo sujeito e mediado por sua vivência em um dado contexto.

Segundo Núñez e Ramalho (2007), as necessidades revelam-se como um conceito polimorfo que adéqua diferentes concepções conforme seu uso por educadores, sociólogos, economistas e trabalhadores sociais.

Para Zabalza (1998), uma necessidade é constituída pela discrepância (diferença) que se produz entre a forma como as coisas acontecem (estado atual de desenvolvimento) e o modo como elas deveriam acontecer (estado desejado de desenvolvimento). É essa concepção que respalda nossa perspectiva metodológica.

No que concerne às necessidades formativas relacionadas à educação, García (1999) faz referência a quatro tipos, quais sejam:

- 1) *Necessidades normativas*: impostas pela política educativa ou pela investigação;
- 2) *Necessidades percebidas*: identificadas claramente pelo indivíduo ou por outros que o observam;
- 3) *Necessidades expressas*: surgem a partir da exigência de algum programa;
- 4) *Necessidades relativas*: seria o resultado de uma comparação entre diferentes situações ou grupos.

Nessa perspectiva, faz-se importante destacar que esta pesquisa está centrada em investigar as necessidades formativas do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, *percebidas* pelos alunos concluintes da turma de 2012.2.

Para Montero (1987 *apud* GARCÍA, 1999, p. 198), as necessidades formativas dos professores são definidas como “[...] aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino”. Nesse sentido, elas representam a “autopercepção” dos professores em relação a suas dificuldades, problemas identificados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Kauffman (1975 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) considera que o diagnóstico das necessidades formativas é definido pela discrepância (diferença) entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada).

Para Zabalza (1998 *apud* NÚÑEZ; RAMALHO, 2007, p. 3), as necessidades para a formação dos professores podem ser prescritivas, individualizadas e de desenvolvimento.

- 1) *Necessidades prescritivas*: concebem classificar o marco geral de expectativas para o projeto pedagógico através da análise de documentos, como o que se pretende no projeto político-pedagógico;
- 2) *Necessidades individualizadas*: são alternativas individualizadoras e marcadas pela opcionalidade dos sujeitos, além de realizarem a constatação dos desejos dos sujeitos da pesquisa para a formulação de hipóteses a partir dos diferentes pontos de vista;
- 3) *Necessidades de desenvolvimento*: questionam o que pode ser conseguido ou feito e que experiências poderão aperfeiçoar tanto o processo como os resultados.

A presente pesquisa está voltada para as *necessidades de desenvolvimento*, refletindo o Estágio Supervisionado como um dos espaços de desenvolvimento profissional, com vistas a identificar que experiências podem ser realizadas, aperfeiçoadas, tanto com relação aos resultados quanto no que se refere ao processo de formação.

Hewton (1988 *apud* GARCÍA, 1997) estabelece diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação assinaladas pelos professores:

- 1) *Necessidades relativas aos alunos*: compreendem a diversidade dos alunos, o processo de aprendizagem, os problemas de indisciplina, o rendimento escolar, a motivação etc.;
- 2) *Necessidades relativas ao currículo*: englobam o aperfeiçoamento de professores para o desenvolvimento de novos planos curriculares, novos estilos de ensino, de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, de definição de objetivos etc.;
- 3) *Necessidades dos próprios professores*: referentes a suas necessidades enquanto profissionais, como pessoa ligada ao desenvolvimento da carreira docente, maior satisfação no trabalho, redução da ansiedade etc.;
- 4) *Necessidades da escola/instituto enquanto organização*: dizem respeito a necessidades da instituição: currículo, alunos, professores, clima interno, relações com a comunidade.

Dessa forma, destacamos que, entre os tipos de necessidades apresentados, a presente pesquisa está voltada para as duas primeiras: *necessidades relativas aos alunos*, por objetivar compreender o processo de aprendizagem no âmbito do Estágio Supervisionado; e *necessidades relativas ao currículo*, por, implicitamente, também buscar o desenvolvimento de um novo currículo, novas práticas de ensino, de definição de objetivos e de avaliação.

Embora exista consenso de que a identificação de necessidades formativas é de muita importância para o aprimoramento do processo de formação, é preciso reconhecer que as necessidades por hora identificadas nunca serão totalmente satisfeitas, pois são dinâmicas e estão em constante processo de evolução. No momento em que correspondem ao identificado

ou ao desejado que as originou inicialmente, suscitam outras necessidades que anteriormente não se encontravam presentes.

O campo investigativo das análises de necessidades formativas pode considerar diferentes abordagens metodológicas em consonância com a população e os objetivos aos quais a pesquisa se propõe. Há registros de procedimentos simples, rápidos, práticos e de baixo custo e de procedimentos complexos, demorados e de alto custo. Dentre as abordagens metodológicas, podemos citar a *abordagem de marketing*, a *abordagem de tomada de decisões* e a *abordagem de discrepâncias ou lacunas* (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Para efeito desta pesquisa, tomamos como referência a *abordagem de discrepâncias ou lacunas*, por ser a mais utilizada para investigar as necessidades no âmbito da educação, especialmente na formação de professores.

O termo *discrepâncias*, conforme Kauffman (1973 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) é considerado como uma diferença mensurável entre o estado “atual” (o que é) e o estado “desejado” (o que deve ser). Para ele, se não houver diferença entre esses dois pontos é porque não existem necessidades. Contíguo a essa definição, Roth (1977) analisa a discrepância e identifica cinco modos de se conceber o *estado desejado*:

- a) Concebido como o estado ideal, permite identificar discrepâncias nos objetivos; b) Concebido como uma norma, permite identificar as necessidades como discrepâncias sociais; c) Concebido como um mínimo para o qual deve, tende o estado actual, permite identificar discrepâncias essenciais; d) Concebido como um desejo, identifica discrepâncias quanto ao desejado; e) Concebido como uma expectativa, identifica discrepâncias nas expectativas (ROTH, 1977 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 16).

Conforme citado, os autores esclarecem a definição precisa sobre o estado desejado e o estado atual, compreendendo as necessidades como sendo a distância entre um e outro. Nesse sentido, seria possível aproximar o conceito de necessidade do problema a ser resolvido, passando da condição atual para a que se deseja alcançar.

De acordo com Kauffman (*apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 26-27), a abordagem metodológica a partir do estudo das *discrepâncias* impõe ao pesquisador considerar pelo menos três momentos.

Inicialmente, deve focar no *estabelecimento de objetivos, identificando o que deve ser, o que é desejado*. Segundo o autor, geralmente esse momento requer a escuta de grupos especialistas no objeto investigado, para se identificar as *dimensões do que é desejado*.

Posteriormente, deve buscar *medida de resultados determinando o que é, ou seja, qual o estado atual do objeto investigado*. Para tanto, o pesquisador pode se utilizar de técnicas e instrumentos, tais como: questionários e entrevistas, constituindo a amostra representativa.

Por fim, precisa *identificar as discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é*, na realidade observada, de modo a construir o quadro das necessidades formativas. Um poderoso recurso metodológico bastante utilizado, nesse momento para processar os dados, incide na utilização da análise do conteúdo pelo pesquisador.

Para melhor compreensão do percurso metodológico aqui exposto, reservamos sua descrição para a especificidade do item 3.3, que trata das etapas e instrumentos utilizados nesta pesquisa.

4.2 Recorte e caracterização do universo investigado

O universo investigado é constituído pela turma do 8º período do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, semestre letivo 2012.2.

Como nosso foco investigativo está voltado para as aprendizagens que podem ser vivenciadas pelos licenciandos no espaço escolar, procuramos estabelecer critérios para recortar o universo dos sujeitos investigados, conforme especificamos abaixo:

- 1) *Licenciandos com situação acadêmica regular*: por terem cursado os componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II que acontecem em espaços escolares e estarem matriculados em todas as disciplinas do oitavo período na turma 2012.2, tornando assim o acesso a eles mais fácil.
- 2) *Licenciandos que nunca exerceram a profissão docente*: o motivo por termos optado por esse critério se deve ao fato de que as aprendizagens que devem ser articuladas no Estágio Supervisionado no espaço escolar, propostas por Pimenta e Lima (2009), são recomendadas para os alunos que estão em fase de formação inicial nos cursos de licenciatura e que ainda não exercem a profissão docente.
- 3) *Licenciandos com disponibilidade para contribuir com a pesquisa*: fator de extrema importância para a coleta dos dados da pesquisa.

Para conseguirmos as informações sobre os alunos que atendiam ao primeiro critério (*situação acadêmica regular*), fizemos uma pesquisa no *site* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Portal do Aluno, e encontramos os seguintes dados: o 8º

período do Curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN possui 49 alunos matriculados, dos quais 34 apresentam situação acadêmica regular e 15, irregular.

Total de alunos	Alunos com situação acadêmica irregular	Alunos com situação acadêmica regular
49	15	34

Quadro 04: Situação acadêmica dos licenciandos matriculados no 8º período do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, 2012.2

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse levantamento, fizemos uma visita *in loco* à sala de aula para coletar os dados acerca do segundo critério: *nunca ter exercido a profissão docente*. Entre os 34 alunos que apresentavam situação acadêmica regular, temos 8 alunos que já exerciam a profissão docente e 26 que não exerciam a profissão docente.

Total de alunos com situação acadêmica regular	Alunos que exercem a profissão docente	Alunos que não exercem a profissão docente
34	08	26

Quadro 05: Tipo de relação dos licenciandos com o exercício da profissão docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao terceiro critério (*disponibilidade em contribuir com a pesquisa*), dos 26 alunos que não exerciam a profissão docente, 12 deles se dispuseram a contribuir com a pesquisa, fazendo com que contemplássemos 46% dos interlocutores que se enquadravam nos critérios estabelecidos. Os demais (14 licenciandos, que correspondiam a 53,8%) justificaram a não participação na pesquisa em função de questões relativas ao trabalho e/ou pessoais.

Total de alunos que não exercem a profissão docente	Não participaram da pesquisa	Participaram da pesquisa
26	14	12

Quadro 06: Disponibilidade dos licenciandos em contribuir com a pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fazer a caracterização do universo pesquisado, foi necessário aplicar um questionário semiestruturado (ver Apêndice A), composto por duas partes: a primeira refere-se à coleta de dados socioeconômicos dos sujeitos pesquisados; e a segunda teve como objetivo oportunizar aos investigados que diagnosticassem o grau de desenvolvimento das aprendizagens decorrentes do Estágio Supervisionado, tomando como referência a proposta de Pimenta e Lima (2009). Essa segunda parte do questionário será descrita posteriormente, na segunda etapa da pesquisa.

Desse modo, na primeira parte do questionário, conseguimos aferir alguns dados importantes sobre algumas das principais características do universo pesquisado. No tocante às questões relativas ao sexo e à faixa etária dos candidatos, do total de 12 participantes da pesquisa, 10 são do sexo feminino, correspondendo ao percentual de 83,3%, e apenas 2 são do sexo masculino, compreendendo um percentual de 16,6%, conforme mostra o Gráfico 1.

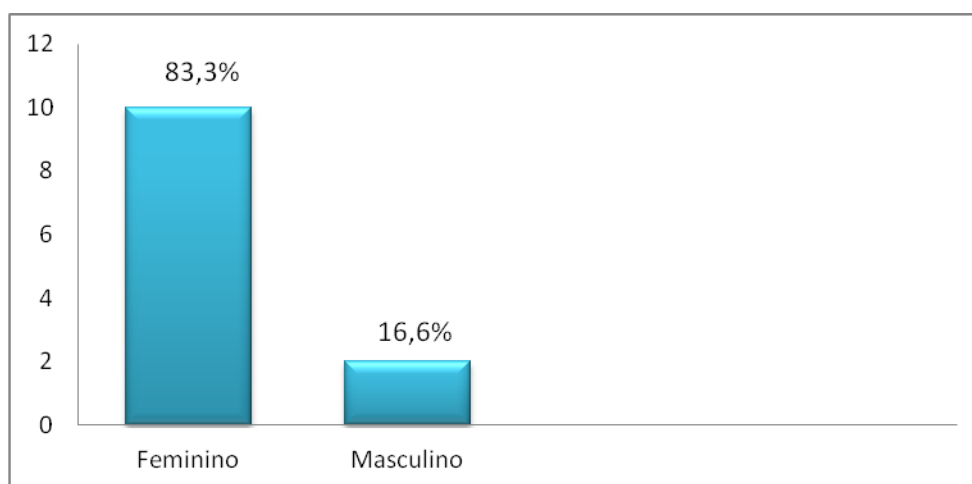


Gráfico 01: Participantes por sexo

Fonte: Elaborado pela autora.

Se compararmos o percentual de participantes do sexo feminino com o do sexo masculino, podemos confirmar que, o Curso de Pedagogia se configura, ao longo do tempo, ainda com uma clientela preponderantemente do sexo feminino.

Com relação à faixa etária dos 12 participantes, 11 tinham entre 20 e 30 anos, correspondendo a um percentual de 91,6%, e apenas 1 encontrava-se na margem entre 41 e 50 anos, compreendendo um percentual de 8,3%, como podemos ver no Gráfico 02⁴.

⁴ Tal gráfico nos remete a reflexão sobre: “Andragogia: é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a

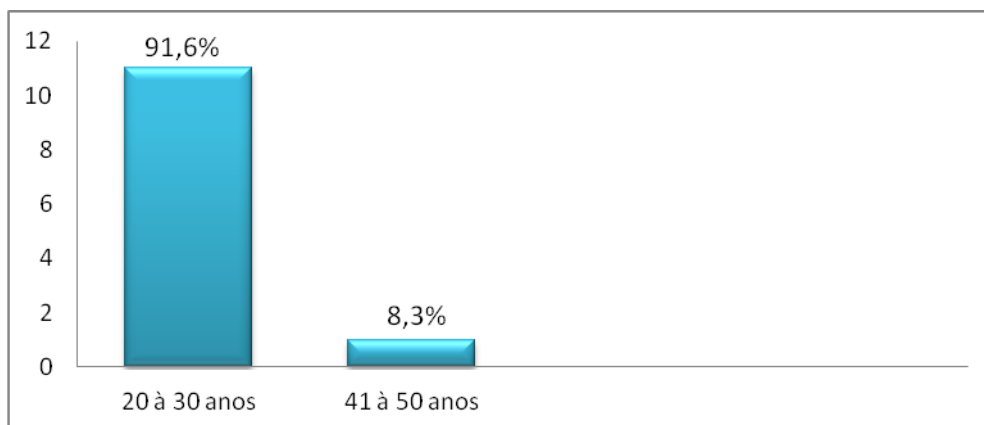


Gráfico 02: Participantes por faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao estado civil, dos 12 participantes, 8 são solteiros, correspondendo a um percentual de 66,6%, e 4 casados, o que compreende um percentual de 33,3% (Gráfico 03).

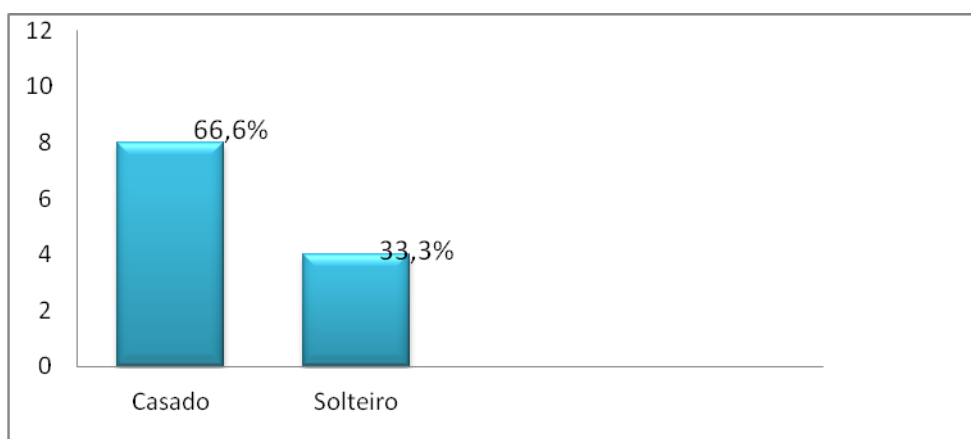


Gráfico 03: Estado civil dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 12 participantes, identificamos que 7 residem na cidade de Pau dos Ferros/RN (sede do *campus*), correspondendo a um percentual de 58,3%, e 5 moram em cidades circunvizinhas (São Miguel, Coronel João Pessoa, Rafael Fernandes, Dr. Severiano e

um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós*, criança). Ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. É preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos”. Fonte: Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Andragogia>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Alexandria), representando um percentual de 41,6%, o que valida o fato de o *Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN* atender a uma clientela significativamente vasta do Alto Oeste Potiguar, como já foi citado. Abaixo, ver Gráfico 04.

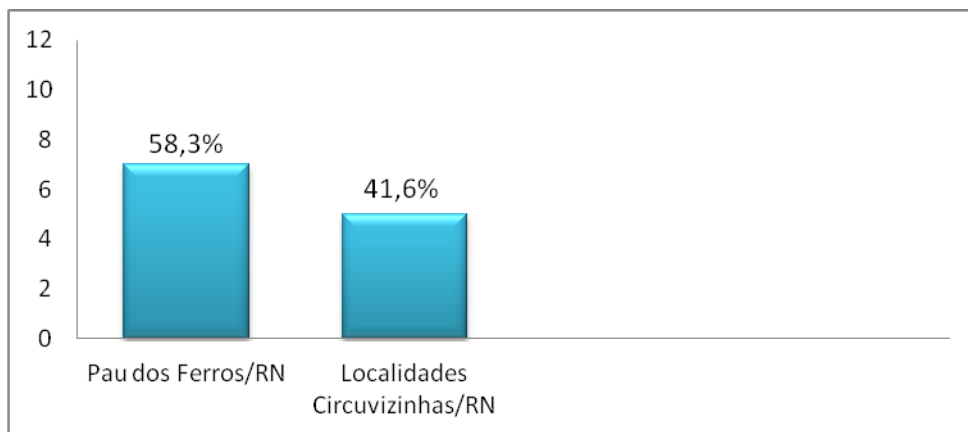


Gráfico 04: Participante por localidade de residência

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às redes de ensino frequentadas pelos participantes na educação básica, dos 12 participantes, 11 cursaram tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio em escola pública, correspondendo a um percentual de 91,6%, e apenas 1 cursou o ensino fundamental e o médio em escola particular, o que representa um percentual de 8,3%, conforme Gráfico 05 abaixo.

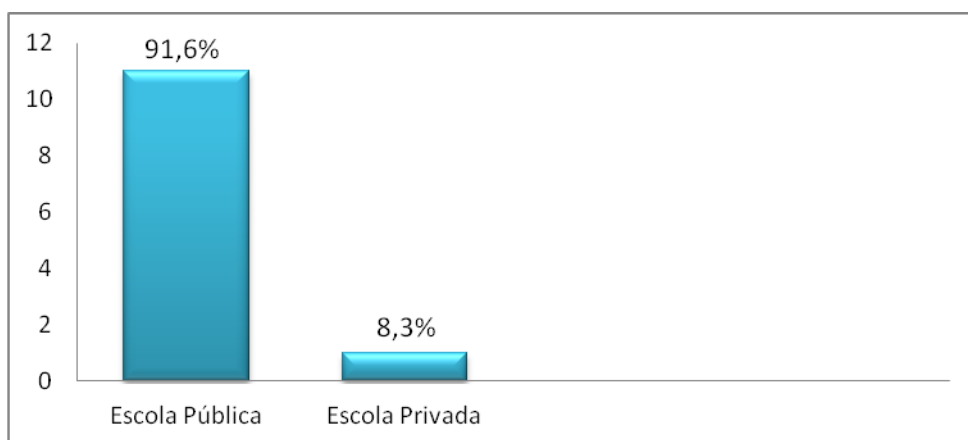


Gráfico 05: Rede de ensino na qual os participantes cursaram a educação básica

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o fato de os pesquisados já terem participado do Estágio Supervisionado I, do Estágio Supervisionado II e do Estágio Supervisionado III, todos responderam positivamente, o que já era esperado, pois estavam dentro da triagem imposta pelo primeiro critério estabelecido pela pesquisadora para a escolha dos participantes, sendo a questão somente colocada para confirmação da informação.

Quanto ao tipo de atividade de trabalho exercida pelos participantes, dos 12, 4 não trabalham, 1 marcou a alternativa que trabalha na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca, 3 marcaram a alternativa que trabalham em comércio, bancos, transportes, hotelaria ou outros serviços e 4 marcaram a alternativa que trabalham como funcionários públicos do governo federal, estadual ou municipal, o que nos confere o seguinte percentual por atividade de trabalho:

Atividade de trabalho	Número	%
Não trabalha.	04	33,3
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.	04	33,3
No comércio, bancos, transportes, hotelaria ou outros serviços.	03	25
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	01	8,3
TOTAL	12	100

Quadro 07: Distribuição de atividades de trabalho ocupadas pelos licenciandos

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dados referentes às horas semanais, em média, dedicadas ao trabalho, dos 12 participantes, 4 não trabalham, portanto, não responderam a essa questão; 3 responderam mais de 40 horas semanais; 2 afirmaram de 31 a 40 horas semanais; 2 disseram de 21 a 30 horas semanais e 1 respondeu sem jornada fixa, até 10 horas semanais, conferindo o seguinte percentual por horas semanais de trabalho:

Horas semanais de trabalho	Número/Alunos	%
Não trabalham (não responderam)	04	33,3
Mais de 40 horas semanais	03	25
De 31 a 40 horas semanais	02	16,6
De 21 a 30 horas semanais	02	16,6
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais	01	8,3
TOTAL	12	100

Quadro 08: Horas semanais dedicadas ao trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à participação dos alunos em programas acadêmicos durante o curso, dos 12 participantes, 3 não participaram de nenhum programa, o que corresponde a um percentual de 25%, e 9 participaram de projetos, o que representa um percentual de 75%. Alguns dos programas elencados por eles foram: PIM (Projeto Institucional de Monitoria), PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), outros Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão, Projetos de Ensino (PRODOCÊNCIA/UERN: Uma proposta de articulação universidade/campo de estágio nos cursos de licenciatura).

4.3 Etapas e instrumentos utilizados na pesquisa

A coleta dos dados empíricos percorreu 4 etapas: a primeira diz respeito à pesquisa do que é real e do que é ideal; na segunda, fizemos a comparação entre o real e o ideal; a terceira focou nas análises das brechas ou necessidades formativas; por fim (na quarta etapa), buscamos fazer uma valorização das necessidades formativas diagnosticadas. Procuramos sintetizar essas etapas no Quadro 09, a seguir.

As três primeiras etapas de coleta dos dados aconteceram em março de 2013, no *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), em Pau dos Ferros/RN; todas envolvendo diretamente os alunos pesquisados.

Etapas da pesquisa	Objetivo
1ª Etapa: Pesquisa do que é real/atual e do que é ideal/desejado	Apropriar-se do objeto investigado em seu estado atual/real e em seu estado ideal/desejado, oportunizando o aprofundamento dos investigados sobre a proposta, seus aspectos positivos, negativos, interessantes e as dificuldades de operacionalizá-los na prática.
2ª Etapa: A comparação entre o real e o ideal	Oportunizar aos investigados diagnosticarem seus graus de desenvolvimento das aprendizagens decorrentes do Estágio Supervisionado, tomando como referência a proposta de Pimenta e Lima (2009).
3ª Etapa: Análise das brechas ou necessidades de desenvolvimento	Analisar os pontos de contato e de não correspondência entre o real e o ideal (a partir do resultado dos questionários) através de justificativas atribuídas pelos pesquisados, o que resultará nas brechas: refletir sobre o que pode ser resolvido na disciplina e o que não pode; possibilidades e limitações do curso ou do estágio.
4ª Etapa: Valorização das necessidades formativas para o Estágio Supervisionado	Identificar as necessidades formativas recomendadas para o Estágio Supervisionado.

Quadro 09: Etapas da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.1 Etapa 1: a pesquisa do que é real e do que é ideal

O objetivo dessa primeira etapa foi fazer com que os licenciandos se apropriassem do objeto investigado, discernindo as aprendizagens vividas durante o Estágio Supervisionado (consideradas como real) e aquelas sugeridas por Pimenta e Lima (2009) (consideradas como ideal).

Estabelecemos que essa etapa precisaria de dois momentos: no primeiro, resgatamos a estrutura e o funcionamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia através do que estava estabelecido em seu Projeto Político-Pedagógico, de modo a caracterizar, junto com os investigados, o atual estado desse componente curricular; num segundo momento, apresentamos as aprendizagens que estavam sendo discutidas em nossa pesquisa com o objetivo de explorar a compreensão dos alunos, ao mesmo tempo que fornecíamos condições para que eles compreendessem e respondessem, posteriormente, na segunda etapa, ao questionário de pesquisa.

Nessa perspectiva, apresentamos sinteticamente nossa pesquisa, procurando focar na sua importância para o curso e na contribuição dos alunos em identificar e caracterizar as necessidades de aprendizagem dos alunos concluintes para o Estágio Supervisionado na medida em que íamos fazendo um breve resgate da atual proposta curricular para o Estágio Supervisionado.

Posteriormente, realizamos um estudo coletivo das 11 aprendizagens propostas nesta investigação, de modo a promover o sentido e o significado de cada uma delas para a formação inicial do professor.

Para executarmos essa tarefa, fizemos uma exposição interativa através de recursos multimídia, promovendo a participação dos alunos, seja tirando suas dúvidas, seja comentando aspectos positivos, negativos, interessantes ou dificuldades práticas para a operacionalização da proposta idealizada.

O registro dessa etapa ocorreu mediante síntese das falas projetadas em *datashow*, no mesmo momento, oportunizando aos investigados corrigirem as interpretações que estavam sendo atribuídas. Para isso, contamos com a participação da nossa orientadora de pesquisa, Profa. Dra. Anadja Braz, e de uma colega de curso de mestrado, Alana Gama. Outro recurso que utilizamos foi o gravador para registrarmos as intervenções realizadas pelos pesquisados.

4.3.2 Etapa 2: a comparação entre o real e o ideal

Teve como objetivo oportunizar aos investigados diagnosticarem seus graus de desenvolvimento das aprendizagens decorrentes do Estágio Supervisionado, tomando como referência a proposta de Pimenta e Lima (2009).

Assim, após finalização da primeira etapa, entregamos aos sujeitos participantes um resumo impresso (ver Apêndice B) das aprendizagens idealizadas e em seguida um questionário composto por duas partes.

O propósito da utilização do resumo foi ajudar os pesquisados (no momento em que fossem responder ao questionário) a realizarem rápidas consultas das caracterizações das aprendizagens, evitando assim que fugissem do foco de discussão.

Na primeira parte do questionário, buscamos dados relativos à caracterização dos sujeitos investigados, que correspondiam às dimensões socioeconômica e cultural. Esses dados foram apresentados no item anterior deste capítulo.

A segunda parte do questionário tomou como referência a pesquisa realizada por Nuñez e Ramalho (2007) sobre o *Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares*.

Assim, o quadro abaixo retrata as onze aprendizagens idealizadas para o Estágio Supervisionado em espaço escolar. Os pesquisados foram orientados a fazerem uma comparação entre o que é ideal e seus reais graus de desenvolvimento para cada aprendizagem especificada, procurando marcar um X no grau correspondente: B = bom nível de desenvolvimento da aprendizagem, R = regular nível de desenvolvimento da aprendizagem e I = insuficiente nível de desenvolvimento da aprendizagem. Na mesma sequência, eles deveriam avaliar, em cada aprendizagem, se ela constituía-se ou não em uma necessidade formativa para o Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN.

APRENDIZAGEM DESEJÁVEL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇO ESCOLAR	APRENDIZAGEM REAL GRAU DE DESENVOLVIMENTO			NECESSIDADE FORMATIVA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	
	B	R	I	SIM	NÃO
1. Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola					
2. Aprendizagem de aprofundamento					
3. Aprendizagem sobre o PPP da escola					
4. Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes					
5. Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor					
6. Aprendizagem sobre os saberes da investigação					
7. Aprendizagem sobre a gestão escolar					
8. Aprendizagem sobre a sala de aula					
9. Aprendizagem sobre salas especiais de ensino					
10. Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem					
11. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola					

Quadro 10: Comparação entre o real e o ideal nas aprendizagens para o Estágio Supervisionado

Fonte: Elaborado pela autora.

O processamento dos dados ocorreu em função do quantitativo de aprendizagem, em que selecionamos hierarquicamente três grupos de aprendizagem em conformidade com os três graus de desenvolvimento (Bom, Regular e Ruim), atendendo assim às orientações metodológicas já explicitadas, neste capítulo.

De posse dessa triagem hierárquica, resultando em distintos agrupamentos das brechas ou necessidades formativas, preparamo-nos para explorar as análises na terceira etapa da pesquisa.

4.3.3 Etapa 3: a análise das brechas ou necessidades formativas

Essa etapa objetivou informar os resultados das necessidades formativas reveladas na aplicação do questionário de pesquisa e, ao mesmo tempo, ouvir as análises dos pesquisados sobre o objeto investigado. Como eles compreendiam cada resultado? Como eles justificavam os resultados? Quais as sugestões para que o curso conseguisse se aproximar mais do que estava sendo idealizado ou desejado?

Adotamos nessa etapa uma “reunião de estudos” para análise dos dados coletados. Dividimos o total de pesquisados em dois grupos para facilitar as discussões e programamos as respectivas reuniões para dias distintos.

Durante as reuniões de estudos, fizemos a apresentação das necessidades formativas e entregamos um formulário de análise (ver Apêndice C) para que eles preenchessem por escrito suas percepções, análises e proposições sobre os resultados.

Processamos esses dados através da análise de conteúdos, de modo a dar suporte analítico para compreender a complexidade das necessidades formativas e, ao mesmo tempo, subsidiar a quarta e última etapa da investigação.

4.3.4 Etapa 4: a valorização das necessidades formativas para o Estágio Supervisionado

Essa etapa teve como objetivo identificar as necessidades formativas recomendadas para o Estágio Supervisionado, cuja preocupação esteve voltada para definir precisamente

estratégias formativas e reagrupá-las em conjuntos específicos em função do tempo e das possibilidades do curso.

Nosso esforço esteve voltado para distinguir pelo menos três grupos de estratégias decorrentes das necessidades formativas: aqueles relativos ao desenvolvimento da disciplina; os que dizem respeito ao Projeto Político-Pedagógico do curso; e os referentes à relação entre universidade e escolas campo de estágio.

De posse dessa distinção, procuramos caracterizá-la e inferirmos sobre o objeto investigado, conforme consta no capítulo 5.

Sintetizamos abaixo, na Figura 01, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

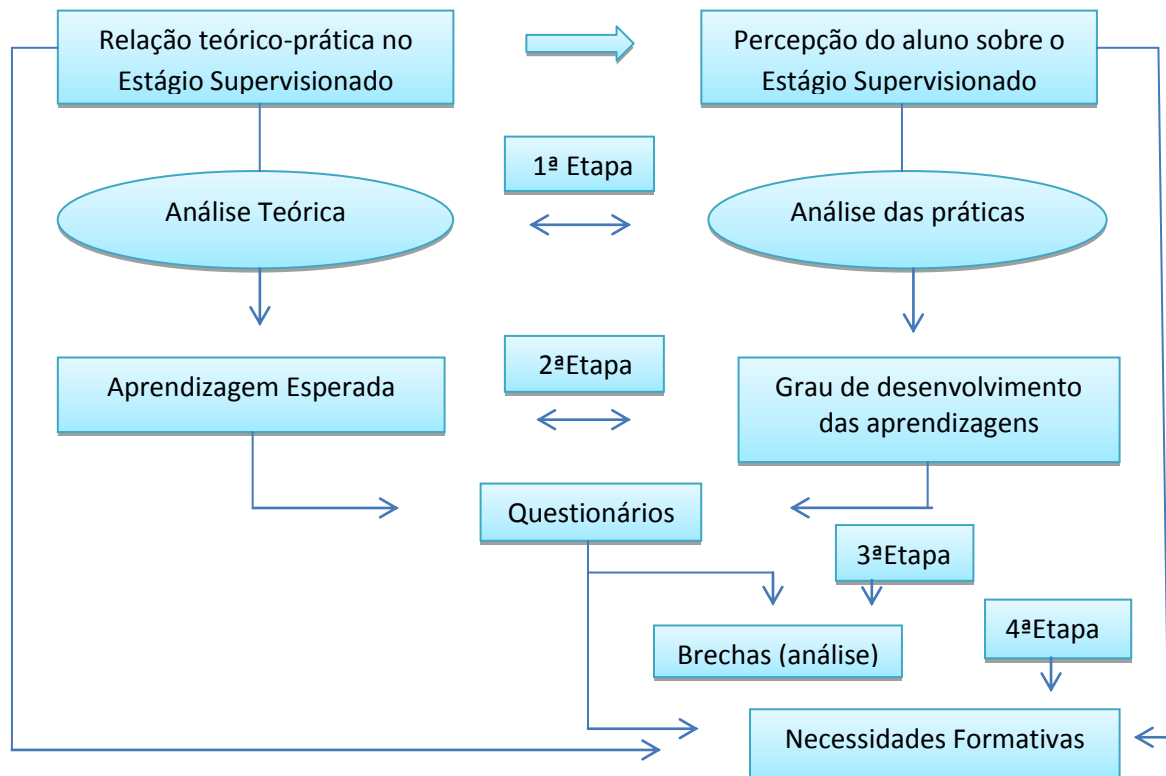


Figura 01: Percurso metodológico adotado na pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora.

5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PESQUISADOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

“De certo modo, objeto e sujeito são partes constitutivas de um mesmo mundo, onde lê [...] aquilo que o outro é [...] e compreende a si mesmo [...] Assim, o sujeito tanto habita o mundo quanto este o habita, o impulsiona e o condiciona a determinado modo de ser. Pensamento e mundo, nessa perspectiva, não são coisas próximas, mas a mesma realidade” (FRANCO; GHEDIN, 2008, p. 75).

A compreensão de nós não exclui o outro, pois é o entendimento do outro sobre nós, que nos constitui como sujeitos de uma realidade vivenciada, sendo essa compreensão que nos faz assumir o nosso eu e nossas necessidades de vida e de formação em um determinado contexto, movendo nossa capacidade de aprender não apenas para se adaptar a uma determinada realidade, mas compreendê-la e nela poder intervir.

Neste capítulo, procuramos condensar o que conseguimos coletar sobre as necessidades formativas dos concluintes do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN no Estágio Supervisionado. Para tanto, analisamos como os alunos avaliam as contribuições do Estágio Supervisionado para sua formação acadêmica, elencamos as necessidades formativas para o Estágio Supervisionado e sugerimos algumas estratégias formativas capazes de ser adotadas pelo curso/universo pesquisado.

5.1 Contribuições do Estágio Supervisionado para a formação acadêmica

O processo de formação inicial está no âmago da formação profissional, sendo o Estágio Supervisionado considerado o momento “charneira” (JOSSO, 2010) na formação inicial, ou seja, um “divisor de águas”. Ele não é o único elemento curricular responsável pela formação do professor, mas, é durante o Estágio Supervisionado, que teoria e prática se articulam de maneira mais efetiva, imbricadas pela relação com o saber construído no processo de formação.

Em nossa pesquisa sobre as necessidades formativas, que se apresentam no componente curricular Estágio Supervisionado, contamos com a participação de alunos que já haviam cursado os Estágios Supervisionados I e II. Quando perguntamos se o Estágio Supervisionado (espaço escolar) havia contribuído para a sua formação profissional, do total de 12 participantes, 9 disseram que sim, confirmando um percentual de 75%, e 3 disseram que em parte, representando um percentual de 25%.

Dos 9 participantes que responderam sim, 5 consideram que o estágio oportunizou vivenciar, na prática, algumas teorias estudadas durante o curso, o que vai ao encontro do que objetiva a aprendizagem proposta sobre quais teorias estudadas na universidade circulem nas práticas da escola, apontando para a perspectiva de uma via de mão dupla em que universidade e escola devem trocar experiências teórico-práticas que viabilizem uma formação de qualidade.

Sim, acredito que não apenas a teoria, mas a prática do que está escrito faz-se necessária, o confronto com a realidade. O estágio nos auxilia neste aspecto, perceber se o escrito e o dito é o feito (Justificativa 11).

Do grupo de participantes, 3 afirmaram que o estágio possibilitou a construção de aprendizagens e conhecimentos relevantes para a sua formação, mesmo reconhecendo que as dificuldades a serem superadas são muitas.

Sim, com certeza, o estágio nos coloca em contato com a realidade e nos aponta como é ou deveria ser o trabalho do professor; embora existam muitas dificuldades a serem superadas, como melhor preparação para o estágio, um pouco mais de tempo para sua realização (Justificativa 6).

Dois participantes afirmaram que o estágio contribuiu para a formação de sua identidade profissional. A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão, que o curso se propõe a legitimar.

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indissociáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 61).

Um dos participantes afirmou, ainda, que o estágio viabilizou a constatação de como a prática ocorre, de fato, em sala de aula: [...] *me fez ter uma compreensão, ou visão, de como é a prática docente em sala de aula, sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem* (Justificativa 10), além disso destacou a aprendizagem das formas de organização do processo de ensino-aprendizagem discutidas na pesquisa como uma aprendizagem que deve ser articuladas no estágio.

Outro participante confirmou tratar-se de um momento formativo que promove a reflexão sobre a profissão professor, corroborando os objetivos da aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores. É no confronto com as representações e as demandas sociais da profissão durante o processo de formação que o aluno constrói conhecimentos, saberes, habilidades, posturas e compromisso com a profissão que escolheu. Conforme Lima (2012, p. 39), “[...] o Estágio como espaço e processo aberto – contextualizado – permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente. Obviamente, a evolução é fruto da atitude reflexiva na ação coletiva”.

A formação do pedagogo é uma atividade reflexiva e complexa, que exige preparação cuidadosa e singulares condições para o seu exercício, mediante exigências da profissão e múltiplas possibilidades de campo de atuação. Nesse contexto, o estágio faz parte de um processo de construção não apenas da docência, mas também da própria formação profissional do pedagogo.

Outro participante confirmou que os estágios servem de base para a vida profissional: *Sim, o Estágio Supervisionado contribui bastante para minha formação, pois passei a ver melhor como era o trabalho da educação infantil, das séries iniciais e também do espaço não escolar* (Justificativa 3). O estágio deve ser o momento em que as relações e representações sobre ser professor são ratificadas ou retificadas, as angústias e questionamentos são pontuados, portanto, tornam-se parte do cotidiano e levam à tomada de decisão. Essa atividade exige mais do que dominar conceitos sobre áreas disciplinares, pois requer ética, reflexão e saber fazer.

Do grupo de alunos que consideram que o Estágio Supervisionado contribuiu **em parte** para a sua formação, um deles afirmou que esse momento permitiu adquirir alguns saberes sobre a prática:

[...] o estágio supervisionado contribuiu em parte, acredito que pelo fato do tempo ser limitado, o tempo ser pouco e nesse sentido as observações e a prática ficaram restritas apenas à sala de aula, deixando de abranger outros espaços (Justificativa 7).

Com relação ao tempo, outros 2 alunos também alegaram que a carga horária do componente curricular revela-se insuficiente ou limitada, como podemos ver: *[...] o estágio nos coloca em contato com a realidade [...], embora existam muitas dificuldades a serem superadas, como um pouco mais de tempo para sua realização (Justificativa 6).*

Além da questão do tempo referida por 3 alunos, um deles também apontou que a atuação no estágio se restringiu à sala de aula e que as orientações do professor formador da universidade precisam ser melhoradas, a saber: *[...] as observações e a prática ficaram restritas apenas à sala de aula, deixando de abranger outros espaços (Justificativa 7).*

As afirmações dos alunos nos remetem a inúmeras indagações. Com relação ao tempo, todos os participantes que consideraram que o estágio contribuiu, em parte, para sua formação alegaram essa questão, levando-nos a refletir: a carga horária do Estágio Supervisionado é insuficiente ou mal aproveitada? Um deles relatou a importância dos saberes da profissão, quando, então, questionamos: Quais saberes são pertinentes para serem articulados no estágio? Outro apontou que deveriam ser desenvolvidas atividades fora da sala de aula, instigando-nos a pensar: Que ações e atividades, o Estágio Supervisionado deve desenvolver para além da sala de aula?

Dessa forma, diante dos múltiplos desafios que se apresentam, o componente curricular Estágio Supervisionado tem sido convocado a encontrar espaços de significação para superar tantas condições desfavoráveis à formação de professores. Para tanto, procura atribuir um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental, constituindo-se como campo de conhecimento que se produz na interação social na qual se desenvolvem as práticas educativas, podendo, dessa forma, vir a se constituir como uma atividade de pesquisa. Além disso, destacamos também que deve ser considerado como

um eixo central nos cursos de formação de professores, apresentando os aspectos indissociáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias à profissão.

5.2 Necessidades de aprendizagens sobre a docência para o Estágio Supervisionado

Perfazendo uma leitura do significado das necessidades formativas na segunda parte do questionário semiestruturado (Nº 1), entregamos aos participantes da pesquisa um quadro para que eles avaliassem o Grau de Desenvolvimento Acadêmico (real/atual), tomando como referência as aprendizagens sobre a docência (ideal/desejável), propostas por Pimenta e Lima (2009) para o Estágio Supervisionado no espaço escolar (conforme explicitado no capítulo anterior).

Para a realização do processamento dos dados, procuramos agrupar as aprendizagens relativas a cada grau de desenvolvimento, de modo a favorecer a análise dos dados (Quadro 11).

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (desejável/ideal)	GRAU DE DESENVOLVIMENTO (real/atual)
Aprendizagem sobre os saberes da investigação Aprendizagem de aprofundamento	BOM
Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola. Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes. Aprendizagem sobre a sala de aula. Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola. Aprendizagem sobre o PPP da escola	REGULAR
Aprendizagem sobre as salas especiais de ensino Aprendizagem sobre a gestão escolar Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor	INSUFICIENTE

Quadro 11: Resultado geral por grau de desenvolvimento entre o ideal e o real

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima nos faz perceber que, apenas, 2 aprendizagens são consideradas boas, no total de 11. Consideramos um número muito baixo, o que revela preocupação para a

formação inicial. As 9 aprendizagens restantes são consideradas regulares ou insuficientes, o que vem responder ao problema de pesquisa: Quais necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM são inerentes às aprendizagens para a docência no Estágio Supervisionado em espaço escolar?

Embora não esperássemos que essa quantidade fosse tão elevada, há de se observar que mais da metade dessas necessidades, especificamente 6, é considerada regular, sinalizando, provavelmente, que o curso está no caminho certo e que as 3 aprendizagens consideradas insuficientes precisam de um novo olhar, tendo em vista a importância de todas elas para o processo de formação.

No que se refere às aprendizagens consideradas com grau de desenvolvimento bom entre o real e o ideal, encontramos aquelas que dizem respeito à aprendizagem sobre os saberes da investigação e à aprendizagem de aprofundamento, conforme o Quadro 12.

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (desejável/ideal)	GRAU DE DESENVOLVIMENTO (real/atual)
Aprendizagem sobre os saberes da investigação Aprendizagem de aprofundamento	BOM

Quadro 12: Resultado do grau de desenvolvimento bom entre o ideal e o real

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo os participantes, ao longo de todo o curso, principalmente durante o Estágio Supervisionado, que é nosso foco, a aprendizagem sobre os saberes da investigação é articulada. Essa aprendizagem tem como objetivo conhecer e saber fazer pesquisa *na e para* a escola. Sua ênfase está em priorizar projetos de investigação, contemplando problematização, instrumentos de coleta de dados, formas de registro, análise e interpretação. Segundo um dos participantes: *Sempre realizamos projetos baseados nas necessidades da escola. Somos bem orientados* (Resposta 4). A fala revela segurança com relação a essa aprendizagem, sem deixar brechas a arguições.

A aprendizagem de aprofundamento objetiva o levantamento de dados e informações sobre os problemas e as necessidades existentes na escola para produzir um diagnóstico que permita compor uma visão de conjunto de determinada realidade educativa (histórica, física, social, cultural e/ou educacional), cuja finalidade máxima está em rever ações que possam desvelar condicionantes inerentes a tais problemas e refletir a respeito de alternativas do fazer docente. Quanto a essa aprendizagem, 2 dos alunos afirmaram:

O aprofundamento é parte da incursão do graduando no lócus de estágio, é, portanto, parte da sua ação enquanto sujeito em formação. Neste sentido, parte de um compromisso do estagiário com o lugar onde estagia (Resposta 5).

Essa modalidade é muito importante, levantar dados, construir projetos são pontos positivos que o estágio propõe ao aluno-estagiário (Resposta 8).

Ambas as aprendizagens citadas comungam em sua essência, pois, para aprofundar o conhecimento, precisamos dos saberes da investigação. São aprendizagens que transcendem intimamente o fazer pedagógico e as concepções sobre profissionalidade enfocadas no capítulo teórico.

No conjunto de aprendizagens consideradas com regular grau de desenvolvimento entre o real e o ideal, destacam-se as que estão listadas logo abaixo, por ordem hierárquica decrescente, no Quadro 13:

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (desejável/ideal)	GRAU DE DESENVOLVIMENTO (real/atual)
Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes Aprendizagem sobre a sala de aula Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola Aprendizagem sobre o PPP da escola.	REGULAR

Quadro 13: Resultado do grau de desenvolvimento regular entre o ideal e o real

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à aprendizagem acerca das formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, os alunos atribuíram esse resultado à falta de um trabalho direcionado a compreender como se desenvolve esse processo durante o curso e no Estágio Supervisionado:

[...] os professores de estágio devem ensinar melhor como planejar uma boa aula (Resposta 2).

[...] a escola campo de estágio poderia proporcionar uma abertura maior para os discentes planejar melhor suas aulas, mas nem sempre acontece (Resposta 8).

A fala dos alunos aponta para duas questões importantes: uma nos remete a repensar a disciplina de estágio de forma a atender à necessidade expressada e a outra nos leva a refletir sobre a relação universidade e escola campo de estágio, que pode estar fragilizada, necessitando de uma aproximação mais efetiva que viabilize a compreensão a respeito dos deveres e direitos das duas instâncias envolvidas no processo de formação.

Alguns alunos relataram que a aprendizagem acerca das teorias estudadas na universidade e das práticas que circulam na escola não acontece de forma intencional e articulada no estágio.

Essa aprendizagem deve ser melhor articulada, construir conhecimentos que permitam perceber a presença ou não dessas teorias, e refletir sobre isso (Resposta 4).

Esta atividade compete ao estágio, afinal esse norteamto deve partir do orientador para que o aluno consiga levar os saberes adquiridos na universidade à realidade escolar (Resposta 9).

Conforme citação acima, primeiramente, os dois alunos deixam bem claro que não há uma articulação dessa aprendizagem no estágio, em seguida, enfocam que o professor, supervisor acadêmico de estágio, deve orientar essa aprendizagem de forma mais direcionada. Além disso, confundem a concepção sobre os saberes que circulam na escola e na academia com o planejamento e com a relação teórico-prática, que deve ser estabelecida no processo de formação, ou seja, demonstram fragilidade quanto à compreensão dessa aprendizagem.

Os alunos relataram que nem todos os professores da universidade trabalham de maneira direcionada para articular também a dinâmica interativa de saberes entre universidade e escola de forma sistematizada, através de projetos que contemplem a pesquisa e a intervenção com relação a essa aprendizagem, de modo mais eficiente na universidade e na escola campo de estágio. Eles afirmaram:

Precisamos de discussões nas aulas de estágio que privilegiem essa articulação de saberes (Resposta 4).

Esta aprendizagem deve ser processual, interdisciplinar e dinâmica. Deveria acontecer principalmente na universidade, mas também no campo de formação (Resposta 5).

Com relação à aprendizagem sobre a sala de aula, apesar de o estágio focar muito esse espaço dentro da escola como campo de observação e prática, os alunos afirmam que tanto eles como o professor supervisor da escola não têm muita clareza da metodologia a ser utilizada. Além disso, os professores da universidade não articulam essa aprendizagem, levando-nos a aferir que não foram trabalhadas solidamente as teorias que permeiam o fazer pedagógico de forma relacional com a prática.

Acho que essa aprendizagem compete tanto a nós alunos como ao professor em sala de aula, quanto ao estágio, e esta deveria ser articulada no período de observação na escola campo de estágio (Resposta 10).

Outras respostas se assemelham a essa citação, uma vez que os alunos não só apontaram uma fragilidade da disciplina, da escola campo de estágio, como também deles próprios, sendo o compromisso do curso com o estágio citado em outras falas.

Relataram que a aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola deve promover uma observação que gere um diagnóstico da escola para que seja possível conhecer melhor seu campo de atuação:

É importante que o estágio supervisionado desenvolva discussões que trabalhem sobre essa aprendizagem, com maior aprofundamento (Resposta 4).

O campo de estágio é o lócus da formação “práxis” do graduando, portanto a aprendizagem do contexto da instituição deveria ser uma das atividades do componente curricular (Resposta 5).

Por último, destacaram a importância de se aprender sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola: *É importante conhecer o PPP da escola, este conhecimento nos possibilita conhecer as fragilidades e possibilidades da escola* (Resposta 1). No entanto, o que os alunos mais alegaram foi a falta de acessibilidade a esse documento, pois sempre está sendo reformulado, está desatualizado e não é disponibilizado ou simplesmente não existe na escola.

Todas essas proposições não são sentenças definitivas, mas indicam lacunas/brechas que podem ser preenchidas no processo de formação inicial por meio da reflexão a respeito do que se teoriza (ideal) e da prática desenvolvida na universidade (real).

No conjunto das atividades consideradas com insuficiente grau de desenvolvimento da aprendizagem, destacam-se, de forma hierárquica decrescente, as seguintes: aprendizagem sobre as salas especiais de ensino, aprendizagem sobre a gestão escolar, aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor, conforme apresenta o Quadro 14.

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (desejável/ideal)	GRAU DE DESENVOLVIMENTO (real/atual)
Aprendizagem sobre as salas especiais de ensino Aprendizagem sobre a gestão escolar Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor	INSUFICIENTE

Quadro 14: Resultado do grau de desenvolvimento insuficiente entre o ideal e o real

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à aprendizagem sobre as salas especiais de ensino, a maior parte dos participantes alegou que não existem atividades no estágio direcionadas especificamente para conhecer a dinâmica de trabalho das salas de Educação de Jovens e Adultos, multifuncionais, dentre outras.

Seria fundamental que o estágio, ou o curso em geral, pudesse proporcionar uma formação, ou melhor, uma preparação dos profissionais para atuar em salas especiais (Resposta 8).

Relataram ainda que as aprendizagens sobre a gestão escolar se limitam a algumas disciplinas do curso e não têm espaço significativo dentro do estágio: *É uma aprendizagem*

que é contemplada bastante nas disciplinas, no entanto, no estágio, não é uma temática recorrente (Resposta 1), ao atribuírem responsabilidades, afirmam: *Cabe à universidade, enquanto instituição formadora, preparar os graduandos para conhecer como funciona a gestão escolar* (Resposta 5).

Além disso, afirmaram que a aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor acontece apenas de forma espontânea, não existindo um trabalho articulado ao estágio que a desenvolva. *Geralmente este conhecimento se dá de maneira espontânea, carente de sistematização e método, o que não aprendemos no estágio* (Resposta 5). Outros alunos destacam: *Essa aprendizagem não deve ser função do estágio, acredito que essa aprendizagem compete ao aluno* (Resposta 9).

Essa classificação não indica uma ausência dessas aprendizagens, mas que elas são articuladas de forma insuficiente, deixando lacunas/brechas significativas e perceptíveis no processo de formação.

Com relação ao primeiro e segundo conjuntos, podemos concluir que existe um grau de desenvolvimento significativo dessas aprendizagens, pois apenas se apresentam como sendo de grau bom ou regular, o que nos desperta para uma reflexão sobre o seu desenvolvimento e articulação nas disciplinas dos Estágios Supervisionados I e II. O terceiro grupo, no qual as aprendizagens são classificadas como insuficientes, merece uma atenção mais específica que nos impulse a refletir na ação como professores de estágio (disciplina), refletir sobre a ação (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia) e refletir *na e sobre* a ação de nossa prática enquanto formadores.

5.3 Estratégias formativas para o Estágio Supervisionado

O ser humano cria suas necessidades, já que o mundo, tal como é, não lhe basta. Sendo assim, o mundo social, cultural, histórico é repleto de necessidades criadas, as quais movem as relações dos indivíduos entre si e com a realidade vivida, estando permanentemente sendo criadas e recriadas. Na formação inicial, não é diferente, pois as mudanças que ocorrem na sociedade exigem cada vez mais da educação e, conseqüentemente, de seus profissionais.

Na quarta etapa de nossa pesquisa, aplicamos um segundo questionário semiestruturado (APÊNDICE C), oportunizando aos pesquisados analisarem os resultados das

próprias necessidades formativas, de modo a justificar e sugerir estratégias formativas para o avanço dos Estágios Supervisionados.

A partir dos resultados desses dados, podemos constatar três grupos de estratégias formativas para o Estágio Supervisionado, quais sejam: as relativas ao **desenvolvimento das disciplinas dos Estágios Supervisionados I e II**; aquelas que dizem respeito à **organização do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**; e as referentes à **relação entre UERN e escolas campo de estágio**. Trata-se de sugestões reincidentes, portanto merecedoras de serem refletidas em articulação com a realidade do curso investigado, com o propósito de minimizar ou superar as necessidades formativas identificadas pelos participantes da pesquisa.

Em seguida, apresentaremos as estratégias formativas apontadas para cada grupo, as quais não se restringem às indicações feitas pelos pesquisados. A pesquisadora, enquanto formadora e conhecedora da realidade pesquisada, também contribui para essa análise.

➤ **Desenvolvimento das disciplinas dos Estágios Supervisionados I e II**

O primeiro grupo de estratégias corresponde às aprendizagens a serem articuladas nas disciplinas dos Estágios Supervisionados I e II. A formação inicial não se restringe a esses dois componentes curriculares, mas, nenhuma disciplina acontece de forma isolada, pois cada uma, com seus objetivos específicos, deve contemplar um objetivo em comum, que é a formação do pedagogo. Quando essa articulação acontece de modo eficiente em todo o curso, os problemas não se acumulam em uma disciplina ou outra, mas fazem parte de um programa curricular que constantemente precisa estar sendo avaliado e repensado.

Uma das estratégias seria articular o planejamento dos Estágios Supervisionados I e II com o planejamento das disciplinas relativas aos conhecimentos específicos das áreas de ensino, bem como com os demais componentes das Práticas Pedagógicas, de modo a contemplar as aprendizagens necessárias à docência (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). O Estágio Supervisionado deve ser planejado, visando uma distribuição da carga horária que aproveite melhor as aprendizagens desenvolvidas pelos componentes da prática pedagógica, que oferecem suporte ao estágio, tornando possível confrontar as aprendizagens referentes às dimensões teórica, pedagógica e experiencial de cada área do conhecimento.

No entanto, é válido ressaltar que minha experiência como docente revela uma significativa fragilidade dos alunos com relação ao conteúdo que deve ser trabalhado na sala de aula em cada uma das áreas de conhecimento (ciências, matemática, língua portuguesa, história etc.). Esse é um problema que, no meu entendimento, somente pode ser resolvido com a formação que o aluno recebe para superar sua deficiência, no que tange aos conhecimentos básicos nessas áreas.

Outra estratégia sugerida seria contemplar projetos de pesquisas sobre os diagnósticos estáticos e dinâmicos da escola em todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, salas especiais de ensino e gestão dos processos administrativos e pedagógicos), que oportunizem o confronto entre os saberes estudados na universidade e os saberes efetivados na escola. O objetivo é desenvolver algumas atividades através de projeto de pesquisa *na e para* a escola, articulando as teorias que são estudadas na universidade com as que circulam nas práticas da escola. Segundo o relato dos alunos, essa aprendizagem não ocorre de forma intencional no estágio:

O estágio é campo de interligação, assim nos construímos e nos fazemos investigadores. Aprendemos a pensar nas melhorias que podemos proporcionar para a nossa formação profissional (Resposta 8).

Promover experiências com planejamento, atuação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem em articulação com os conhecimentos específicos e os fundamentos da educação seria outra estratégia. Essa prática poderia resgatar, entre outras questões, no componente curricular Estágio Supervisionado, as abordagens do processo de ensino-aprendizagem para que os estagiários, na hora de planejar a regência, deixem clara a abordagem que eles pretendem desenvolver no plano de aula.

Compete ao estágio, como também a escola, pois o planejamento das atividades deveria ser elaborado coletivamente (Resposta 10).

[...] é necessário um apoio maior da escola em relação com planos e projetos que nós alunos levamos para ela (Resposta 11).

Os alunos destacam também que, para superar a carência com relação à aprendizagem sobre a sala de aula, o Estágio Supervisionado deve trabalhar de forma interdisciplinar, visando uma articulação entre teoria e prática que viabilize uma melhor compreensão acerca da organização do processo de ensino-aprendizagem.

➤ **Organização do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**

O segundo grupo das estratégias corresponde à organização do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, que é um documento construído por uma equipe de professores que representa o corpo docente do curso com base em todos os documentos legais que regem a formação inicial das licenciaturas e especificamente o Curso de Pedagogia.

A estratégia apontada é revisar a proposta das Práticas como Componente Curricular (Práticas Pedagógicas Programadas, Seminários de Estudos e Estágios Supervisionados), tomando como referência as necessidades formativas aqui analisadas e buscando contemplar em seus ementários e orientações formativas o que e como articular as aprendizagens sobre a docência aqui em discussão.

Um exemplo dessa estratégia é trabalhar a aprendizagem sobre o contexto histórico, físico e social da escola a fim de favorecer informações e conhecimentos até então desconhecidos sobre a escola campo de estágio. Essa aprendizagem não está prevista no Projeto Político-Pedagógico do curso. Portanto, ela deve constar nesse documento, especificamente no ementário dos componentes curriculares dos Estágios Supervisionados I e II porque sabemos que é impossível trabalhar em um espaço com qualidade quando não conhecemos suas origens, pois o não conhecimento do *habitat* profissional compromete a qualidade da formação.

Outra questão importante seria constar nesse documento, de forma articulada, a aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas. Aprender com seus pares acerca de sua profissão deveria ser uma prioridade dentre os objetivos do estágio, por isso deveria constar no ementário do componente curricular o incentivo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que objetivem compreender o processo de formação dos professores, de modo que os estagiários possam entender melhor a profissão professor.

➤ **Relação entre UERN e escolas campo de Estágio Supervisionado**

Uma das estratégias é criar vínculo colaborativo entre UERN e escolas campo de estágio, que possibilite estabelecer não somente as competências de ordem legais, mas principalmente as competências de ambas as instituições para orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos licenciandos.

Existem documentos legais que regulamentam a relação entre universidade e escola, no entanto existe a carência de documentos pedagógicos que orientem, articulem, acompanhem e avaliem as atividades desenvolvidas por ambas as instituições, de forma a promover uma via de mão dupla para que seja estabelecido um vínculo de reciprocidade entre as duas instituições: a escola recebendo os estagiários e a universidade oferecendo meios de formação contínua aos professores supervisores de campo, objetivando que a formação dos futuros licenciados aconteça com mais qualidade.

Promover ciclos de debates entre a universidade e as escolas campo de estágio para oportunizar conhecimento teórico-prático sobre a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria outra estratégia, de modo a subsidiar constantes revisões nas práticas formativas do curso, objetivando uma maior autonomia no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários.

Em nossa pesquisa, identificamos também um grupo de estratégias que não consideramos pertinentes a essa discussão, uma vez que extrapolam o âmbito do desenvolvimento das disciplinas, da organização curricular e da relação UERN e escolas. Trata-se de questões educacionais mais amplas vinculadas a outras esferas ou dimensões políticas, tais como: incoerência entre o que é planejado e o que é praticado pela escola; desatualização de documentos escolares; descontinuidade de projetos de ensino; fragilidade no preparo pedagógico por parte de alguns professores supervisores.

É importante frisar que todas as estratégias apontadas são a título de sugestão e podem se efetivar ou se adequar à realidade que se apresenta, ou mesmo ser substituídas. No entanto, é oportuno considerar a necessidade de se construir um projeto de autonomia profissional docente, exigente e responsável, podendo recriar a profissão professor e preparar uma nova história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1999).

Para facilitar a compreensão das estratégias formativas para o Estágio Supervisionado em espaço escolar no Curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN, elencamos cada uma delas de forma mais sucinta no quadro abaixo:

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇO ESCOLAR – Curso de Pedagogia	
DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I E II	- Articular o planejamento dos Estágios Supervisionados I e II com o planejamento das disciplinas relativas aos conhecimentos específicos, bem como com os demais componentes das Práticas Pedagógicas, de modo a contemplar as aprendizagens necessárias à docência (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). - Contemplar projetos de pesquisas sobre os diagnósticos estáticos e dinâmicos da escola que oportunizem o confronto entre os saberes estudados na universidade e os saberes efetivados na escola. - Promover experiências com planejamento, atuação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem em articulação com os conhecimentos específicos e os fundamentos da educação.
ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DO CURSO	- Revisar a proposta das Práticas como Componente Curricular (PPPs, Seminários de Estudos e Estágios Supervisionados), tomando como referência as necessidades formativas aqui analisadas e buscando contemplar em seus ementários e orientações formativas o que e como articular as aprendizagens sobre a docência aqui em discussão.
RELAÇÃO ENTRE UERN E ESCOLAS	- Criar vínculo colaborativo entre UERN e escolas campo de estágio que possibilitem estabelecer não somente as competências de ordem legais, mas, principalmente as competências de ambas as instituições para orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos licenciandos. - Promover ciclos de debates entre a universidade e as escolas campo de estágio para oportunizar conhecimentos teórico-práticos sobre a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de modo a subsidiar constantes revisões nas práticas formativas do curso.

Quadro 15: Estratégias formativas para o Estágio Supervisionado em espaço escolar – Curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 52).

Tendo como objeto de estudo o Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DE), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), buscamos diagnosticar as necessidades formativas dos alunos concluintes desse curso para o Estágio Supervisionado em espaço escolar, tomando como referência a unidade teoria-prática, de modo a contribuir com as discussões relativas ao processo de reformulação curricular.

Para atender à demanda de contextualização dos processos formativos dos professores, reivindicamos a ressignificação do Estágio Supervisionado como componente curricular, situando-o como lócus de construção de aprendizagens da profissão docente e reconhecendo que a formação profissional é um *continuum* e deve acontecer em estreita relação com as situações de ensino, o que demanda a participação autônoma, colaborativa e dialógica da instituição formadora e da escola campo de estágio. Nesses termos, o Estágio Supervisionado ganha caráter formativo na dimensão pessoal e na social e institucional.

Essa necessidade de reorientação conceitual para a formação docente, massivamente propagada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, passa, necessariamente, pelo compromisso institucional da universidade com o desenvolvimento efetivo da tríplice função que lhe é inerente: ensino, pesquisa e extensão, articulando-se entre si, como condição de prover a formação em bases ampliadas e consistentes.

Desse modo, compreendemos ser necessária a valorização do Estágio Supervisionado como componente curricular potencialmente rico em possibilidades de promover a produção de saberes docentes e a articulação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial de professores. Ao interagir com a realidade por meio do estágio, o aluno pode refletir acerca de sua escolha profissional e das questões que se apresentam no campo de estágio e, a partir dessa reflexão, buscar responder aos desafios que se colocam no ofício da profissão escolhida.

Ao considerarmos as concepções sobre a formação, compreendemos que toda formação encerra em um projeto de ação pessoal e/ou coletivo, não havendo projeto sem

opções, no entanto, é incontestável o valor do estudo das necessidades formativas para a formação do educador em uma perspectiva crítico-reflexiva. A preocupação com a análise de necessidades formativas diminui o grau de incerteza, favorecendo o sucesso da formação com a satisfação que ela propicia aos formandos, sendo intenção dos processos formativos constituírem-se em planos cada vez mais elaborados e estruturados, capazes de responder às demandas das exigências sociais e profissionais, encontrando procedimentos mais eficientes para a formação do professor.

Em nossa pesquisa, conseguimos identificar as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM, que são inerentes às aprendizagens para a docência no Estágio Supervisionado em espaço escolar. Os resultados apontaram que, do total de 11 aprendizagens, 2 foram consideradas pelos pesquisados com o grau de desenvolvimento bom, 6 como regulares e 3 diagnosticadas como insuficientes.

Esse resultado veio confirmar nossa pergunta de partida, evidenciando que realmente existem necessidades formativas para o Estágio Supervisionado, porém não esperávamos que, com relação ao grau de desenvolvimento dessas aprendizagens, apenas 2 fossem consideradas boas e 9 avaliadas como regulares ou insuficientes, o que denota que o curso está no caminho certo, mas ainda merece considerar algumas reflexões acerca do processo formativo.

Essas aprendizagens foram divididas em três grupos de estratégias decorrentes das necessidades formativas, tais como: aquelas relativas ao desenvolvimento da disciplina; as que dizem respeito ao Projeto Político-Pedagógico do Curso; e as referentes à relação entre universidade e escola campo de estágio, instigando assim a reflexão de cada uma dessas estratégias e objetivando a qualidade da formação.

Tais estratégias, de forma geral, objetivam articular o planejamento dos Estágios Supervisionados I e II de forma interdisciplinar, dentro da grade curricular do curso, contemplar projetos de pesquisa sobre os diagnósticos estáticos e dinâmicos da escola campo de estágio, promover experiências com o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, revisar a proposta das práticas como componente curricular, criar vínculos colaborativos entre UERN e escolas campo de estágio e promover ciclos de debate entre a universidade e as escolas.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, desejamos contribuir, em vários aspectos com todos os sujeitos envolvidos no processo de formação de professores. No caso dos alunos, poderá ajudá-los a compreender os benefícios desta pesquisa para a sua formação. Também, para que eu, como formadora, articule melhor as aprendizagens que podem ser desenvolvidas no estágio com o restante do curso e, assim, propor uma formação menos

fragmentada. Consideramos que esta pesquisa possa nos auxiliar a fazer do estágio um momento de reflexão para ultrapassar a simples aplicação de técnicas. Para tanto, trazemos com a pesquisa e a fala dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da universidade em foco novos elementos que podem servir de questionamentos e análise a respeito dessa atividade.

Destarte, consideramos que um número muito reduzido de aprendizagens foi considerado com grau de desenvolvimento bom, o que revela preocupação para a formação inicial. As 9 aprendizagens restantes são consideradas regulares ou insuficientes. Embora não esperássemos que essa quantidade fosse tão elevada, há de se considerar que mais da metade dessas necessidades, especificamente 6, foi considerada regular, sinalizando que o curso está no caminho certo e que as 3 aprendizagens consideradas insuficientes precisam de um olhar reflexivo, tendo em vista a importância de todas elas para o processo de formação.

Com essa visão, o momento do estágio representa também um período de apropriação e reelaboração de conhecimentos, na qual a reflexão sobre a prática constitui um movimento de busca do conhecimento teórico, que possibilite novas escolhas pedagógicas ao futuro professor. É um momento que favorece a elaboração dos saberes necessários à ação docente, considerando-se que é na relação entre a teoria e a prática que eles são construídos e/ou reelaborados.

Esse aspecto sugere reflexões merecedoras de novas pesquisas, que envolvem tanto os cursos de licenciatura em geral quanto o perfil de professor que se quer formar, bem como o papel das disciplinas na formação desse profissional.

Finalmente, compreendemos que esse é um campo de constante aprendizado e que nossas considerações não são definitivas. Diante disso, esperamos que as reflexões que buscamos partilhar possam contribuir para novas investigações e contínuas caminhadas na direção de uma formação de professores que prime pela qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marica A. da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ATET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Elaboração de Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski e Claudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org.). **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **A contribuição do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 nov. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

BRAZ, A. M. *et al.* **As pesquisas sobre a formação do professor na Faculdade de Educação - FE/UERN**: estado da arte 1999-2008. In: I SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UERN: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 1., 2009, Mossoró/RN. I SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UERN: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 1., São Paulo, v. 1, p. 111-124, 2009.

BRAZ, Anádja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BUCHMANN, Letícia Taís. **A construção da docência em música no Estágio supervisionado**: um estudo na UFSM. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BURTON, J. K e MERRIL, P. F. Nedds Assessment: goals, needs, and priorities. In: Briggs, L. (Org.). **Instructionnal Desing**. Educ. Tech Public, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 9, de 2001. Estabelece as 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, DF, 18 jan. 2002a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 1, de fevereiro de 2002. Estabelece as 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, DF, 9 abr. 2002b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 2, de fevereiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, da graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002c.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 15, de fevereiro de 2005. Responde a solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que 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, DF, 13 maio 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 01, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELORES, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Corte; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas; v. 2).

DIAS, Rosimeire de Oliveira. Pesquisa-Intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 269-289, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scieloorg/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=ESTAGIO%20SUPERVISIONADO>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **O estágio curricular na formação do pedagogo**: um estudo utilizando a metodologia da problematização. 149 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Coordenação de Stela C. Bertholo Piconez. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Maria Amélia S. GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série: saberes pedagógicos).

FREIRE A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Carlos M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

GIRALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p 53-79.

LIMA, Maria S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Organização de Ernesto Farias. **Dicionário Escolar Latino-Português**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Departamento de Educação; Campanha Nacional de Material de Ensino. 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais)

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÚÑEZ, Izauro B. RAMALHO, B. L. **Estudo da determinação das necessidades formativas de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elementos norteadores do processo formativo (inicial/continuado)**. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran.PDF>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-51.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15ªed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – PPCP. Departamento de Educação do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2013.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: desafios e perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RIOS, Terezinha A. A importância dos conteúdos Socioculturais no processo avaliativo. In: SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE, 1990. p. 37-43 (Série Ideias, n. 8). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=016>. Acesso em: 15 abr. 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92. (Coleção Temas em Educação).

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, fev. 1987.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIECELIO, Geraldo. **Estágio na formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente**. 2008. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Lisboa: ASA, 1998.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

1º QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) Aluno(a),

Este instrumento investigativo faz parte da nossa pesquisa de Mestrado, intitulada “Estágio Supervisionado: necessidades formativas dos alunos de Pedagogia do CAMEAM/UERN”. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração para com esta pesquisa e reiteramos a importância de contarmos com sua opinião sobre as questões abaixo. O questionário é anônimo.

I PARTE: Caracterização do universo investigado

1. Idade: _____ **Sexo:** M () F () **Estado Civil:** _____

2. Indique as redes de ensino que você frequentou para fazer sua Educação Básica:

- () Coursou todo o Ensino Fundamental em Escola Pública.
- () Coursou todo o Ensino Fundamental em Escola Privada.
- () Coursou o Ensino Fundamental em Escola Pública e em Escola Privada.
- () Coursou todo o Ensino Médio em Escola Pública.
- () Coursou todo o Ensino Médio em Escola Privada.
- () Coursou o Ensino Médio em Escola Pública e em Escola Privada.

3. Já concluiu as disciplinas de Estágio Supervisionado:

- () Estágio Supervisionado I (Educação Infantil).
- () Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
- () Estágio Supervisionado III (Espaço não Escolar).

4. Exerce alguma destas atividades de trabalho atualmente?

- () Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- () Na indústria.
- () Na construção civil.
- () No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- () Profissional liberal, professor.
- () Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

- () Fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- () Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- () Trabalhador(a) doméstico(a) em casa de outras pessoas (faxineiro(a), cozinheiro(a), mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.).
- () No lar (sem remuneração).
- () Não trabalha.

5. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais.

6. Sua residência está localizada em qual cidade?

7. Durante o curso você participou de algum programa acadêmico?

- () PIM (Projeto Institucional de Monitoria) – Quantos: _____
- () PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) – Quantos: ____
- () PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)
- () OBEDUC (Observatório da Educação)
- () Outros Projeto de Pesquisa – Quantos: _____
- () Projeto de Extensão – Quantos: _____
- () Projetos de Ensino – Quantos: _____

8. O Estágio Supervisionado (Espaço Escolar) contribuiu para sua formação?

- () Sim () Não

Justifique sua resposta:

II PARTE: GRAU DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

9. No quadro abaixo, desejamos saber como você avalia seu Grau de Desenvolvimento Acadêmico em relação às aprendizagens propostas por Pimenta e Lima (2009) para o Estágio Supervisionado (Espaço Escolar).

No quadro, as letras B, R e D significam, respectivamente:

B = Bom nível de desenvolvimento da aprendizagem

R = Regular nível de desenvolvimento da aprendizagem

I = Insuficiente nível de desenvolvimento da aprendizagem

APRENDIZAGEM DESEJÁVEL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇO ESCOLAR	APRENDIZAGEM REAL GRAU DE DESENVOLVIMENTO			NECESSIDADE FORMATIVA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	
	B	R	I	SIM	NÃO
1. Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola					
2. Aprendizagem de aprofundamento					
3. Aprendizagem sobre o PPP da escola					
4. Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes					
5. Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor					
6. Aprendizagem sobre os saberes da investigação					
7. Aprendizagem sobre a gestão escolar					
8. Aprendizagem sobre a sala de aula					
9. Aprendizagem sobre salas especiais de ensino					
10. Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem					
11. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola					

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: **Necessidades formativas dos alunos de Pedagogia do CAMEAM/UERN**

Orientadora: Dra. Anadja Marialda Gomes Braz
 Pesquisadora: Mnda. Iandra Fernandes Pereira

OBJETIVO

Diagnosticar as necessidades formativas dos concluintes de Pedagogia do CAMEAM/UERN para o Estágio Supervisionado tomando como referência a unidade teoria-prática.

Aprendizagens necessárias no Estágio Supervisionado para alunos que ainda não são professores

1. Aprendizagem dos contextos histórico, físico e social da escola

- Aprender o contexto histórico da escola, suas origens, marcas históricas e transformações, o sistema a que pertence (estadual, municipal, particular), sua relação com as outras escolas da comunidade.
- Conhecer o local (aspectos físicos) e o contexto (aspectos sociais) em que a escola está situada.
- Conhecer toda a movimentação da escola: entradas, saídas, atividades de recreação, atividades esportivas, biblioteca, corredores, banheiros, cantina etc.

2. Aprendizagem de aprofundamento

- Conhecer, refletir e intervir nos problemas existentes na escola.
- Levantar dados e informações através de um diagnóstico dos problemas para que seja possível ter uma visão de conjunto da escola nos aspectos históricos, físicos, sociais, culturais e educacionais.
- Propor alternativas e soluções para os problemas encontrados.

3. Aprendizagem sobre o PPP da escola

- Como o Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído? Em que condições? Por quem? Em que período?
- Qual concepção de educação e ensino-aprendizagem está estabelecida no documento?
- Como os conteúdos específicos são delineados? Quais orientações didático-pedagógicas são evidenciadas para o professor?
- Como o aluno é concebido enquanto sujeito aprendiz?

- Quais as lacunas e reformulações necessárias para se adequar à realidade que se apresenta?

4.Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes

- Conhecer e refletir sobre os saberes docentes e as relações decorrentes do encontro/confronto de professores da universidade, professores da escola e alunos estagiários, (concepções, valores, visões de mundo, experiências pessoais e profissionais);
- Compreender os eixos formativos das áreas de conhecimentos específicas, articulando-as com o conjunto dos saberes docentes;
- Saber Curricular;
- Saber Disciplinar;
- Saber da Formação Profissional;
- Saber Experiencial;
- Saber Cultural.

5.Aprendizagem sobre a vida e trabalho do professor

- Estabelecer interlocuções com os professores para aprender sobre: suas experiências de vida, lazer, envolvimento com a profissão e o processo de socialização de saberes com os pares.
- Investigar sobre as condições e jornada de trabalho, planos de carreira e salários, relações com associações e sindicatos.

6.Aprendizagem sobre os saberes da investigação

- Aprender a construir e implementar projetos de pesquisa.
- Na escola: como um campo de investigação.
- Para a escola: numa perspectiva diagnóstica e interventiva.

7.Aprendizagem sobre a gestão escolar

- Diagnosticar paradigmas da gestão escolar através das atividades cotidianas do diretor e do coordenador pedagógico.
- Aprender sobre a origem e utilização das verbas e recursos destinados à escola.
- Compreender o funcionamento e a finalidade dos conselhos: escolar e de pais.
- Inteirar-se sobre a articulação da escola com projetos externos: saúde, esporte, meio ambiente.

8.Aprendizagem sobre a sala de aula

- O que o aluno aprende e o que ele não aprende?
- O que o professor ensina e o que ele deixa de ensinar em cada área específica do conhecimento?
- Como estão caracterizadas as interações em sala de aula?
- Quais os conflitos e as contradições entre alunos e professores?
- Que papel político e social o professor exerce na sala de aula?
- Qual o perfil do aluno?

- Que metodologia o professor utiliza para o ensino?
- De que modo o aluno é avaliado?

9. Aprendizagem sobre salas especiais de ensino

- Diagnosticar e refletir sobre a organização, funcionamento e implementação do ensino:
- Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- Alunos com necessidades especiais;
- Salas multifuncionais.

10. Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem

- Caracterizar como a escola organiza:
- O currículo;
- A seriação;
- A gestão pedagógica;
- O planejamento;
- Os processos avaliativos;
- Os eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações ao PPP.

11. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na Universidade circulam nas práticas da Escola

- Implementar projetos de pesquisa que oportunizem diagnosticar e socializar a prática pedagógica na escola tomando como referencia os estudos teóricos do curso.
Exemplos:
- Diagnosticar concepções e metodologia de **ensino** nas áreas específicas a partir das teorias estudadas na academia;
- Confrontar as práticas de alfabetização na escola com as teorias apreendidas;
- Observar concepções de educação, ensino e aprendizagem vivenciadas na escola e relacionar aos conhecimentos estudados nos fundamentos da educação.

“Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque [...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 63).

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Resultado da 1ª ETAPA da Pesquisa

Grau de Desenvolvimento Acadêmico em relação às aprendizagens propostas por Pimenta e Lima (2009) para o Estágio Supervisionado (Espaço Escolar).

No quadro, as letras B, R e D significam, respectivamente:

B = Bom nível de desenvolvimento da aprendizagem

R = Regular nível de desenvolvimento da aprendizagem

I = Insuficiente nível de desenvolvimento da aprendizagem

APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	GRAU DE DESENVOLVIMENTO			NECESSIDADE FORMATIVA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	
	B	R	I	SIM	NÃO
1. Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola.					
2. Aprendizagem de aprofundamento.					
3. Aprendizagem sobre o PPP da escola.					
4. Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes.					
5. Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor.					
6. Aprendizagem sobre os saberes da investigação.					
7. Aprendizagem sobre a gestão escolar.					
8. Aprendizagem sobre a sala de aula.					
9. Aprendizagem sobre salas especiais de ensino.					
10. Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.					
11. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.					

OBJETIVO: Analisar os pontos de contato e de não correspondência entre o real e o ideal (a partir do resultado dos questionários) **através de justificativas atribuídas pelos pesquisados**, o que resultará nas brechas: refletir sobre o que pode ser resolvido na Disciplina; o que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico do Curso; os referentes à relação entre universidade e escolas campo de estágio; e os que não são de competência dos programas formativos iniciais.

ESTADO REAL		NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO (BRECHAS)
Aprendizagens a serem aperfeiçoadas	Correspondências entre os dois estados	Elementos a serem considerados
1. Aprendizagem do contexto histórico, físico e social da escola.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i> <i>Nec. Formativas</i> <i>-Sim ()</i> <i>Não ()</i>	
2. Aprendizagem de aprofundamento.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i> <i>Nec. Formativas</i> <i>-Sim ()</i> <i>Não ()</i>	
3. Aprendizagem sobre o PPP da escola.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i> <i>Nec. Formativas</i> <i>-Sim ()</i> <i>Não ()</i>	
4. Aprendizagem da dinâmica interativa de saberes.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i> <i>Nec. Formativas</i> <i>-Sim ()</i> <i>Não ()</i>	
5. Aprendizagem sobre a vida e o trabalho do professor.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i> <i>Nec. Formativas</i> <i>-Sim ()</i> <i>Não ()</i>	
6. Aprendizagem sobre os saberes da investigação.	<i>Bom ()</i> <i>Regular ()</i> <i>Insuficiente ()</i>	

	<i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	
7. Aprendizagem sobre a gestão escolar.	<i>Bom</i> () <i>Regular</i> () <i>Insuficiente</i> () <i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	
8. Aprendizagem sobre a sala de aula.	<i>Bom</i> () <i>Regular</i> () <i>Insuficiente</i> () <i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	
9. Aprendizagem sobre salas especiais de ensino.	<i>Bom</i> () <i>Regular</i> () <i>Insuficiente</i> () <i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	
10. Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.	<i>Bom</i> () <i>Regular</i> () <i>Insuficiente</i> () <i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	
11. Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.	<i>Bom</i> () <i>Regular</i> () <i>Insuficiente</i> () <i>Nec. Formativas</i> - <i>Sim</i> () - <i>Não</i> ()	