



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

MARIA CLEONICE SOARES

**ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN NA SALA
DE AULA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR**

**MOSSORÓ/RN
2015**

MARIA CLEONICE SOARES

**ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN NA SALA
DE AULA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação. Este trabalho teve a colaboração inestimável da Professora Dr^a Anádja Marilda Gomes Braz.

Orientadora: Dr^a Normândia de Farias Mesquita Medeiros

**MOSSORÓ/RN
2015**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Soares, Maria Cleonice

Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor. / Maria Cleonice Soares. – Mossoró, RN, 2015.

199 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a Normândia de Farias Mesquita Medeiros

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Formação Inicial do Professor. 2. Estágio Supervisionado. 3. Profissionalidade Docente. 4. Gestão de sala de aula. 5. Conteúdos de Ensino. I. Medeiros, Normândia de Farias Mesquita II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370

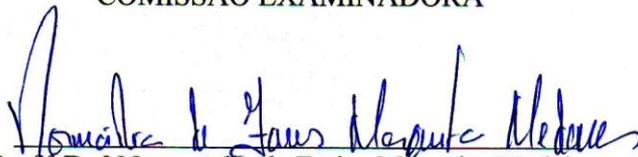
Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15 319

MARIA CLEONICE SOARES

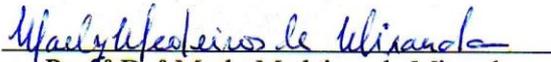
ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN NA SALA
DE AULA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR

DATA DE APROVAÇÃO: 21 / 08 / 2015

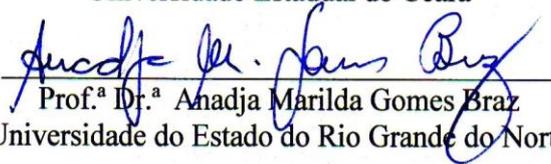
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Marly Medeiros de Miranda
Universidade Estadual do Ceará



Prof.^a Dr.^a Anadja Marilda Gomes Braz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende.”

Guimarães Rosa

Dedico este trabalho aos meus pais, Francisco das Chagas Soares e Maria Neusa Soares, pelo apoio incondicional e por terem me ensinado que a Educação era o único caminho para se realizar um sonho. Também dedico ao meu companheiro e amigo Luiz Tavernard de Souza Neto, por me apoiar e me incentivar em todo momento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Deus vivo, criador de todas as coisas, que em todo seu esplendor nos ama, abençoando nossos planos e decisões e cuidando para eles deem certo e para o bom caminhar das coisas. Agradeço pela oportunidade de realizar meus sonhos, por dado a capacidade de entendimento e discernimento para escrever esse texto.

Aos meus pais, Francisco das Chagas Soares e Maria Neusa Soares, pela Educação que me proporcionaram, por me fazer acreditar que sempre é possível ir mais além, me apoiando para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos. Ao meu pai por todas as vezes que me levou a universidade assim como fazia quando iniciei os meus estudos.

À minha orientadora Normândia de Farias Mesquita Medeiros, por todo apoio, pelas orientações e direcionamentos que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa, observando cada detalhe com muito primor. Agradeço por fazer parte de minha história de vida e meu histórico profissional. As aprendizagens construídas vão além deste trabalho, elas perpassam a construção da minha identidade pessoal e profissional.

À Anádja Marilda Gomes Braz, pela co-orientação e contribuição significativa ao andamento da pesquisa. Pelo seu olhar crítico e esclarecedor, que nos permitia novos avanços e superações. Obrigada por também fazer parte da minha história de vida e minha trajetória acadêmica.

Posso dizer, com segurança, que aprendemos também observando e ouvindo nossos mestres, assim como Pimenta e Lima (2012), já afirmavam. É possível que ao observar nossos professores, nós também possamos aprender. Aprendi muito com minhas duas orientadoras, ouvindo-as, observando-as e dialogando com elas.

A Luiz Tavernard de Souza Neto, meu amigo e companheiro, que tem me apoiado, incondicionalmente, com quem tenho dividido minhas angústias, conquistas, alegrias desde o período de seleção e durante todo o percurso da construção deste trabalho e concretização deste sonho. O apoio que recebi, os estímulos e a confiança foram primordiais para me animar e dar força na realização deste feito. Agradeço também aos seus pais D. Eliete Silva e Carlos Tavernard, e a irmã Hanna Tavernard pelos momentos de descontração conversa.

Aos meus irmãos que estiveram comigo me apoiando: Maria Cleoneide Soares (Professora da Educação Infantil), com quem falava sobre a atuação docente do professor no início da sua formação. A Francisco Sérgio Soares, José Cid Soares e Cláudio Régio Soares. Meus sobrinhos Marília, Arthur e Saulo, que sempre me trazem alegria.

Aos colegas de sala de aula com quem dividi as mesmas angústias e conquistas, Ana Glícia de Souza Medeiros, amiga desde a faculdade, o mestrado sempre foi nosso sonho; Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, minha amiga e ex-professora, com quem aprendi muito e dividi muitas angustias e alegrias, e as colegas que o mestrado trouxe: Rosivânia Maria da Silva, sempre determinada; Márcia Maria de Oliveira uma amiga de coração bom; Valdicley Euflausino da Silva, amigo com o qual tive muitas horas de estudo coletivo na sala do mestrado, foram significativas, aprendi muito; Janaína Almeida, sempre amável e alegre

À minha amiga Iaskara Silveira, sempre me incentivando e compartilhando de conversas.

À professora Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, minha supervisora no Estágio de Docência, com quem pude experienciar a docência no Ensino Superior. Agradeço pelas orientações e pelo acompanhamento nessa atividade curricular riquíssima em minha formação.

Às minhas/meus queridas/queridos professoras/professores da academia, que fizeram e fazem também parte da minha formação e os quais marcaram minha vida: Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (minha orientadora de monografia com que aprendi e aprendo muito), Francisca Maria Gomes Cabral Soares, Maria do Socorro da Silva Batista, Maria Antônia Teixeira da Costa, Júlio Ribeiro Soares, Sílvia Maria Costa Barbosa, Márcia Betânia de Oliveira, Alessandro Nóbrega, Zacarias Marinho, Eliana Filgueira, Maria Auxiliadora, Liana Couto, José Evangelista de Lima, Arilene Maria Soares Medeiros e, Geisa Maria Fagundes.

Às professoras Lia Matos Brito de Albuquerque, Marly Medeiros de Miranda e Giovana Carla Cardoso Amorim, pelas considerações relacionadas a este trabalho, que nos fizeram repensar e aprofundar nossas discussões, e por participarem da banca de qualificação e defesa.

À Adiza Bezerra, secretária do POSEDUC, que sempre nos recebe tão bem no mestrado, esclarecendo nossas dúvidas.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, à Faculdade de Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC.

Às Professoras Pesquisadas que dispuseram seu tempo e colaboraram com suas percepções para a construção deste trabalho, também agradecemos a supervisora e diretora da escola investigada.

Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo constitui-se em uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), dentro da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Encontra-se no âmbito das pesquisas sobre a formação inicial do professor, tendo como objeto de estudo a atuação docente do aluno do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado na sala de aula. Busca-se responder qual a percepção do professor supervisor sobre a atuação do aluno do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em espaço escolar, no que diz respeito à *Gestão da Sala de Aula*, tomando como referência a teoria da docência profissional? Tem como objetivo caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional. O método de pesquisa tem por base a abordagem sócio histórica (FREITAS, 2002), usada como orientadora da metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Constitui-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), e como um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. A análise seguiu os procedimentos da análise de conteúdo dos discursos das Professoras (BARDIN, 1977). O referencial teórico utilizado para aprofundar os conhecimentos relativos ao Estágio Supervisionado, relação colaborativa entre as instituições Universidade-Escola e formação inicial foram principalmente: Pimenta e Lima (2012), Lima (2012; 2008), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1997; 2000). Para discutir as dimensões da profissionalização docente, com foco na profissionalidade e os elementos da *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*, tivemos como principal fonte teórico-metodológica Braz (2006). Para complementar as discussões nos fundamentamos também em: Machesi (2008), Núñez e Ramalho (2010), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) entre outros. Evidenciamos que as relações colaborativas entre os sujeitos e instituições encontram-se fragilizadas, o que pode dificultar o desenvolvimento da atividade curricular no espaço escolar. A atuação dos estagiários em sala de aula tem possibilitado o desenvolvimento da profissionalidade docente do futuro professor, a partir do momento em que ele participa dos processos educacionais que a escola vivencia, podendo, em contato com esta investigar e refletir sobre as ações vivenciadas no contexto docente, o que permite a tomada de decisões e o agir docente com a mediação do Professor Supervisor Escolar e apoio científico do Professor Supervisor Acadêmico. Isso demonstra o caráter investigativo do componente curricular que se desenvolve na busca de superar a dicotomia teoria e prática. A *Relação Professor-aluno* desenvolvida pelos estagiários com os alunos da escola tem favorecido o desenvolvimento das atividades em sala de aula, e também a aprendizagem dos alunos. A *Metodologia Adotada* possibilita a participação dos alunos na construção de seus conhecimentos, estimulando seus processos cognitivos, ampliando os conhecimentos dos estagiários e dos professores supervisores escolares, tornando a atividade curricular formativa não só para os estagiários e alunos, mas também, para os professores da escola. A *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* tem sido desenvolvida informalmente, são elaboradas pelos estagiários apenas como atividades complementares das suas aulas. Os *Conteúdos de Ensino* envolvem metodologias diversas, com dinâmicas que promovem a participação de todos os alunos, onde os estagiários demonstram domínio dos conteúdos propostos.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor. Estágio Supervisionado. Profissionalidade Docente. Gestão de sala de aula. Conteúdos de Ensino.

ABSTRACT

This study constitutes a research Masters funded by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), developed through the Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), within the line of Human Formation Research and professional development. It's within the scope of the research on the training of the teacher, having as object of study the teaching performance of the student in pedagogy of UERN in Supervised Internship in the classroom. We seek to understand what's the perception of the supervising teacher on the performance of the student in pedagogy of UERN in the supervised internship in school space, with regard to the management of the classroom, taking as a reference the teaching professional theory? Aims to characterize the perception of the supervising teacher on the performance of students on the course of pedagogy of UERN in supervised internship in the classroom, taking as a reference the prospect the teaching professional theory. The research method is based on the historical partner approach (FREITAS, 2002), used as advisor of qualitative methodology (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Is an exploratory research (GIL, 2008), and as a case study (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The data collection was carried out through the semi-structured interview. The analysis followed the procedures of the content analysis of the discourses of the teachers (BARDIN, 1977). The theoretical framework used to deepen the knowledge of the supervised internship, collaborative relationship between university-school institutions and Teacher's initial formation were mainly: Pimenta and Lima (2012), Lima (2008; 2012), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1997; 2000). To discuss the dimensions of professionalization teacher's, with focusing on teacher's professionalism and the elements of *Classroom Management* and *Contents of Teaching*, had as main source's methodological-theoretical Braz (2006). To complement the discussions in our also in: Machesi (2008), Núñez and Ramalho (2010), Ramalho, Núñez and Gauthier (2003). It was shown that collaborative relations between individuals and institutions are fragile, which can hinder the development of curricular activity in the school space. The role of the trainees in the classroom made possible the development of the professionalism of teaching the future teacher's, from the moment he takes part in educational processes that school experiences and contact this investigate and reflect on the actions experienced in the teaching context, which allows making decisions and acting teacher with the mediation of the supervising teacher and scientific support of the university teachers. This demonstrates the investigative character of curricular component that develops in the quest to overcome the dichotomy between theory and practice. The *Teacher-student Relationships* developed by trainees with the students of the school have favored the development of classroom activities, and also learning of the students. The *Adopted Methodology* enables the participation of students in the construction of their knowledge, stimulating their cognitive processes, broadening the knowledge of the trainees and teachers school supervisors, making the formative activity not only for trainees and students, but also for the teachers of the school. The *Evaluation of the Teaching Learning Process* has been developed informally, are prepared by the trainees only as supplementary activities of their classes who seek to challenge students to broaden their knowledge. The *Contents of Teaching* involve diverse methodologies, with dynamics that promote the participation of all students, where trainees demonstrate mastery of the proposed content.

Key-words: Teacher's initial formation. Supervised internship. Professionality Teaching. Classroom management. Contents of Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese da revisão de literatura.....	38
Quadro 2	– Resumo dos elementos do ciclo profissional dos professores	69
Quadro 3	– Síntese da Estrutura do Seminário Temático I e II	82
Quadro 4	– Distribuição da Carga Horária e das Atividades do Estágio Supervisionado I e II.....	85
Quadro 5	– Distribuição da Carga Horária e Atividades do Estágio Supervisionado III ..	86
Quadro 6	– Síntese da Estrutura dos Estágios Supervisionados I, II e III	87
Quadro 7	– Identificação das Professoras Pesquisadas.....	117
Quadro 8	– Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a relação colaborativa entre UERN e Escolas Campos de Estágio.....	138
Quadro 9	– Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a <i>Relação Professor-aluno</i> ..	148
Quadro 10	– Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a <i>Metodologia Adotada</i>	159
Quadro 11	– Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a <i>Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem</i>	165
Quadro 12	– Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre os <i>Conteúdos de Ensino</i>	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número UEI's e de Escolas Conveniadas à UERN, e de alunos estagiários dos Estágios I e II, respectivamente, dos semestres 2012.1, 2012.2, 2013.1, 2013.2 e 2014.1.....	48
Tabela 2 – Escola Campo de Estágio Supervisionado Pesquisada.....	49
Tabela 3 – Professores que lecionaram a disciplina de Estágio nos semestres de 2014.1 e 2014.2 na Faculdade de Educação da UERN	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das categorias de análise da relação colaborativa	120
--	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ORIGEM DO ESTUDO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	22
2.1	Encontro com o Objeto Investigado.....	22
2.2	Problematizando o Objeto de Estudo	28
2.3	Pressupostos Teórico- Metodológicos Adotados	39
2.4	Metodologia, tipo e instrumento da Pesquisa.....	42
2.4.1	Universo e Sujeitos da Pesquisa	47
2.4.2	Coleta, Processamento e Análise dos Dados	51
3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	55
3.1	Formação Inicial do Professor e Estágio Supervisionado.....	55
3.1.1	Relações colaborativas entre Universidade-Escola	63
3.1.2	Relações entre a UERN e Escolas Campo de Estágio.....	71
3.1.3	Estruturação do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN.....	79
4	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	89
4.1	A Profissionalização Docente como Paradigma Emergente da Formação.....	89
4.1.1	Estágio Supervisionado e Profissionalidade Docente.....	97
4.1.2	Gestão da Sala de Aula no âmbito da Profissionalidade Docente	99
4.1.3	O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor	109
5	GESTÃO DE SALA DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN	115
5.1	Identificação Pessoal, Sócio-profissional das Pesquisadas.....	116
5.2	Relação Colaborativa entre a UERN e Escolas Campos de Estágio	120
5.3	Atuação dos Estagiários na Gestão da Sala de Aula e Conteúdos de Ensino....	140
5.3.1	Relação Professor-aluno	141
5.3.2	Metodologia Adotada	149
5.3.3	Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem	159
5.3.4	Conteúdos de Ensino	166

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICES	191
	APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada	192
	ANEXOS	194
	ANEXO A – Ficha de Avaliação do Estágio Supervisionado I e II	195
	ANEXO B – Termo de Compromisso de Estágio	198

1 INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

A partir das últimas décadas do século XX, se intensificam as pesquisas que abordam a formação inicial de professores, busca-se novos enfoques e paradigmas, na perspectiva de compreender, entre outras coisas: as epistemologias relativas aos conteúdos escolares a serem ensinados e apreendidos; as novas estratégias formativas e metodologias de ensino; os novos papéis a serem assumidos pela escola e professores; e, sobretudo, um novo olhar sobre a capacidade cognitiva do sujeito aprendiz. Com isso, foram surgindo as reformas curriculares que emergiram, de forma mais efetiva, a partir dos anos 90, possibilitando significativas mudanças que reorganizaram as propostas formativas, ampliaram os espaços de atuação do Pedagogo e reformularam os currículos dos Cursos de Pedagogia. (AZEVEDO *et al*, 2012).

Ramalho, Núñez, Gauthier (2003) e Nóvoa (1997; 1999), discorrem em seus textos sobre os processos de reforma que a educação passou nos últimos anos. Nóvoa (1997) introduz a discussão sobre a formação de professores, deslocando-a de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional, o que sinaliza a necessidade de se pensar a formação docente a partir de uma reflexão fundamentada na profissão docente e na emergência de uma identidade profissional. Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), propõem que a formação inicial de professores tenha por base a profissionalização docente, ancorados em uma formação emergente, que possibilite o desenvolvimento de uma racionalidade crítica.

No cenário da educação é cabível destacar que tais mudanças reconfiguram os currículos de formação de professores, trouxe novas tonalidades às propostas formativas, e ampliou os campos de atuação do pedagogo e propôs a superação da separação teoria e prática.

Como parâmetro de rompimento desta separação, as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP's) (BRASIL, 2006), instituíram, além de outras mudanças nos cursos de formação de professores, que ao Estágio Supervisionado¹

¹ Ao longo do texto usamos a nomenclatura “Estágio Supervisionado” para nos referimos ao Estágio Escolar que por vezes é chamado pelas autoras Pimenta e Lima (2012); e Lima (2008; 2012) como: Estágio Curricular Supervisionado; Estágio; Estágio/Prática de Ensino; e Estágio curricular.

fossem dedicadas 400 horas, entre as 3.200 horas que compõem todo o Curso, e deve iniciar na segunda metade do Curso (BRASIL, 2006).

As alterações propostas pela nova Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006) foram adotadas pelo Curso de Pedagogia da UERN que, em 2007, passou por um processo de reformulação curricular, reorganizando o Curso para atender às mudanças propostas pelas novas Diretrizes.

Segundo Oliveira (2013, p. 11), “os cursos de formação de professores se reestruturaram em torno dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, bem como das habilidades e competências para a atuação docente”. A autora afirma que toda mudança curricular parte de uma necessidade histórico-cultural que, por sua vez, influencia o comportamento dos professores e os conhecimentos a serem adquiridos e ensinados. Desse modo, a formação inicial do pedagogo deve possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento de tais conhecimentos e habilidades.

Zeichner (1997; 2000), ao discutir sobre o processo de formação baseado em um *practicum reflexivo*, assinala que a formação inicial do professor deve desenvolver-se de forma mais próxima das escolas, onde os alunos podem refletir e interagir com os processos educacionais, vivenciando-os na escola, e assim tenham a possibilidade de não somente presenciá-los, mas intervir juntos aos professores mestres no espaço da sala de aula.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) afirmam que o Estágio Supervisionado possibilita a interação entre Universidade e Escolas Campos de Estágio, fazendo com que a formação inicial transcorra por meio das duas instituições, permitindo, assim, que os alunos compreendam os processos educacionais vivenciados pela escola. Podendo, por meio dessa experiência, principalmente, refletir sobre a forma como a escola se organiza e produz conhecimentos.

Neste estudo, elegemos, como campo de investigação, a formação inicial do pedagogo, atribuindo atenção especial ao Estágio Supervisionado escolar do Curso de Pedagogia da UERN, como componente formativo, à luz das discussões sobre a profissionalização docente.

Em se tratando do paradigma da profissionalização docente, buscamos nas construções teóricas de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a compreensão de profissionalidade e profissionalismo docente, como dois estados de um único processo da docência. Mas, por meio do recorte da profissionalidade docente, é que pretendemos focar nossa discussão. A profissionalidade docente é entendida por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 53), como

“[...] a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, manifestadas em termos de competência de um dado grupo e que expressam elementos da profissionalização”.

Na perspectiva de Braz (2006, p. 73), do ponto de vista da profissionalidade, à docência apresenta, ao longo de sua trajetória histórica, elementos pedagógicos que caracterizam a atividade docente, em relação ao agir no interior da sala de aula, são eles: o estabelecimento da *Função Docente*; determinada *Concepção de Aluno*; um conjunto de *Conteúdos de Ensino* e as competências e habilidades para processar a *Gestão da Sala de Aula*. Cada um desses subdomínios engloba os elementos necessários à atuação docente no magistério escolar; portanto, em nosso estudo consideramos esses elementos necessários a atuação do aluno estagiário na sala de aula.

Deste modo, buscamos responder: Qual a percepção² do Professor Supervisor³ sobre a atuação do aluno do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em espaço escolar, no que diz respeito à *Gestão da Sala de Aula*, tomando como referência a teoria da docência profissional?

Dessa maneira, a pesquisa dará ênfase a dois dos elementos da profissionalidade docente caracterizado por Braz (2006), são eles: a *Gestão de Sala de aula e Conteúdos de Ensino*. A *Gestão de Sala de Aula* envolve três elementos que se inter-relacionam: *Relação Professor-aluno*; *Metodologia Adotada*; e, *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem*. Esses elementos são capazes de englobar o significado das relações que o estagiário mantém com o espaço e com os sujeitos envolvidos, com o fazer pedagógico na sala de aula e o processo avaliativo. O que nos possibilitou uma compreensão mais concreta da realidade que nos propomos a estudar.

Os *Conteúdos de Ensino*, outro elemento da profissionalidade docente (BRAZ, 2006), nos orienta aos *Tipos de Conhecimentos* e aos *Princípios Éticos* usados na transposição didática da matéria em ensino. Ou seja, diz respeito à questão: o que ensinar, dentro do campo

² Fazemos uso da terminologia “Percepção” a partir de Vygotsky (1984), que a compreende como a atribuição de sentidos ao objeto percebido a partir do processo de significação, produção, socialização e apropriação de uma realidade especificamente humana caracterizada pelas relações sociais entre os sujeitos. Ou seja, é um processo de compreensão e assimilação da realidade real, onde toda percepção humana é categorizada.

³ Nesse texto, a expressão – Professor Supervisor – refere-se ao Professor da Educação Básica que recebe os estagiários e é chamado por Pimenta e Lima (2012), de: Professor da escola; professor formador; professor de Estágio; Professor de profissão. Lima (2012) nomeia de professor da Escola. Buriolla (2011) usa o termo professor supervisor. Zeichner chama-o de Professor mestre. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (PPC), apresenta esse professor como: Profissional atuante no campo de estágio; Profissionais da Escola; e Supervisor do Campo de Estágio Curricular; Supervisor do campo de Estágio, e considera-o como profissional da área objeto de formação, responsável naquele local, pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade.

de cada disciplina e sobre a maneira como os alunos se relacionam e assimilam esse conhecimento para melhorar seu desenvolvimento. (BRAZ, 2006).

Com a análise destes elementos, não buscamos discriminar a especificidade dos conteúdos ensinados pelos estagiários, mas perceber, por meio das falas das Pesquisadas, como eles estão ministrando, dentro da *Gestão de Sala de Aula*, esses tipos de conhecimentos que envolvem: *Relação Professor-aluno*; engloba a *Metodologia Adotada*; e facilita a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem*. Portanto, a análise dos *Conteúdos de Ensino* foi realizada, considerando-os como necessários a discussão da *Gestão de Sala de Aula* e da profissionalidade docente, que diz respeito ao agir docente dentro da sala de aula, pois eles também envolvem o agir docente do estagiário, o que é nosso objetivo analisar.

Pimenta e Lima (2012) descrevem a sala de aula como propulsora de aprendizagens sobre a profissão docente, uma vez que, para realizar sua atividade, o aluno deve desenvolver aprendizagens sobre a gestão do que se aprende, do que se ensina e dos movimentos e conflitos nos quais essa gestão está inserida.

Desse modo, a profissionalidade docente está sendo analisada com base na teoria da docência profissional, tendo em vista que Braz (2006) estuda os componentes pedagógicos da docência em sala de aula a partir das teorias: Leiga, Técnica e Profissional. A análise toma por base a docência como atividade profissional, campo emergente da formação do pedagogo.

A atuação docente do aluno do Curso de Pedagogia durante o Estágio Supervisionado se constitui como nosso objeto de estudo. Nossa intenção é olhar a partir da escola para a universidade, numa rotação contrária que vislumbre olhar a formação dos estagiários a partir da ótica do Professor Supervisor Escolar. Interessa-nos visualizar a atuação dos alunos na escola por meio da percepção das Pesquisadas, extraindo, a partir da *Gestão de Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*, os elementos que fazem parte da teoria da docência profissional e, com isso, verificar o que os estagiários vêm, de fato, se apropriando em seu processo formativo.

Portanto, nosso objetivo geral está voltado para caracterizar a percepção do Professor Supervisor Escolar sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional. Como objetivos específicos, buscamos compreender a relação formativa entre o Estágio Supervisionado e a perspectiva de docência profissional para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; esclarecer como ocorrem as relações colaborativas entre a UERN e escolas campo de Estágio Supervisionado; sistematizar e analisar a percepção dos investigados sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio em sala de aula.

O método de pesquisa tem por base a abordagem sócio-histórica ou sociocultural (FREITAS, 2002), usada como orientadora da metodologia quanto-qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (MINAYO; DESLANDES, 2009), mas nesta pesquisa usamos apenas a metodologia qualitativa. Portanto, os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números. Estes foram analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como foram registrados ou transcritos. Fazemos uso da pesquisa exploratória (GIL, 2008), tendo em vista que esse tipo de pesquisa nos possibilitou fazer levantamentos sobre o tema em questão, como também utilizamos de análises bibliográficas e documentais. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), haja vista que estamos analisando as percepções dos Professores sobre a atuação dos estagiários, e isso se dará em uma determinada escola, a partir da visão de determinados sujeitos sobre um problema específico.

A coleta dos dados foi realizada através da entrevista semiestruturada (RICHARDSON, 1998), (ANDRÉ, 2008), (LAVINE; DIONE, 1999), (GIL, 1999), (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁴, em uma das escolas públicas de Mossoró/RN, que tem sido campo de Estágios, buscando, por meio da percepção desses sujeitos, elementos para analisar nosso objeto de estudo, com base nos componentes da profissionalidade docente descritos por Braz (2006). A leitura dos dados toma por base a análise do conteúdo, fundamentado em Bardin (1977).

O referencial teórico utilizado para aprofundar os conhecimentos relativos ao Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, como componente da formação inicial e relação colaborativa entre as instituições Universidade-Escola, foram principalmente: Buriolla (2011), Calderano (2012), Marcelo Garcia (1997; 1999), Pimenta e Lima (2012), Lima (2008; 2012), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1997; 2000). Sobre a formação inicial, centramos nossas discussões principalmente em: Azevedo et. al. (2012), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2001), Marcelo Garcia (1999) Nóvoa (2009), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Vicentini e Luigi (2009).

Para discutir as dimensões da profissionalização docente, com foco na profissionalidade e os elementos da *Gestão de Sala de Aula*, tivemos como nossa principal fonte teórico-metodológica as elocuições de Braz (2006), a partir da qual a pesquisa se fundamenta, e, para complementar as discussões, nos fundamentamos também em: Giméno

⁴ Nossa intenção inicial era pesquisar Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas devido a questões circunstanciais, investigamos apenas os docentes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que explicamos no ponto: 2.4.1 Universo e Sujeitos da Pesquisa.

Sacristán (1995), Gauthier (1998), Libâneo (1994), Machesi (2008), Nóvoa (1995; 1997; 2009), Núñez e Ramalho (2010), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Therrien, Mamede e Loiola (2007).

A relação colaborativa entre UERN e escolas campos de Estágio, e também a estruturação do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN, foi analisada por meio dos documentos que a regulamenta, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), A Resolução nº 36/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da UERN (UERN, 2010), e também o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN – (PPC) – (UERN, 2012).

A relevância desta pesquisa centra-se no fato de que em nossas investigações não encontramos estudos que discorrem sobre a atuação dos estagiários do Curso de Pedagogia por meio da percepção do Professor Supervisor Escolar, que como principal interlocutor, descreve o processo formativo destes alunos no exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresentando-se desta forma, como pioneira na investigação deste objeto de estudo.

Em nossas buscas nos Bancos de Teses e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), nos Programas de Pós-graduação das Universidades Estaduais e Federais do Nordeste, Norte, Sul e Centro Oeste⁵, no *Google* acadêmico⁶, no *site* da *Scielo*⁷, e nos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁸, não encontramos trabalhos no campo da pedagogia que façam a análise sobre a atuação do aluno estagiário por meio da visão do professor supervisor com foco no desenvolvimento da profissionalidade docente. Nesse sentido, esta investigação poderá promover novas discussões em relação à formação inicial do pedagogo no que diz respeito ao Ensino-aprendizagem das habilidades e competências básicas à docência no campo escolar, haja vista sua originalidade.

⁵ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-SP); Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁶ *Google* Acadêmico é uma ferramenta que disponibiliza *online* artigos, teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. Endereço: <<http://scholar.google.com.br/>>

⁷ *Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca virtual que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Endereço: <<http://www.scielo.br>>

⁸ A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Endereço: <http://portal_anped.verkn.com.br>. Acesso em 27 de Setembro de 2014.

Para o âmbito acadêmico, esta pesquisa, ao explorar a profissionalidade docente do aluno do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em campo escolar, possibilita um novo olhar sobre a formação inicial e ao desenvolvimento das teorias da docência, do agir na sala de aula (BRAZ, 2006), dando subsídios para novas discussões em relação à formação do professor para atuar na docência escolar, reflexões em relação às dificuldades e potencialidades evidenciadas pelos Professores na atuação dos alunos no desenvolvimento das atividades de sala de aula no Estágio Supervisionado.

A pesquisa mostra-se pertinente, também, para uma reflexão sobre as dimensões formativas do Curso de Pedagogia da UERN, evidenciando não somente as fragilidades, mas também as potencialidades formativas. O que possibilita refletir, repensar e avaliar o percurso formativo de seus alunos sobre o desenvolvimento do Estágio, e também o tipo de relação que as instituições têm estabelecido entre si. Apresenta-se relevante a nossa formação, pois, ao construí-la, desenvolvemos nossa consciência de pesquisadores, produzimos e aprofundamos nosso conhecimento sobre o objeto investigado e sobre as questões que permeiam a formação inicial do professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Freitas (2002, p. 26) afirma que “[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo.” Assim, vamos construindo percepções, por vezes desconstruindo-as, e nos apropriando de concepções, ainda de maneira tímida, mas é certo que vamos, pois é isso que envolve o processo de dissertar: um diálogo com as teorias, com o conhecimento epistemológico, com a matéria que envolve o objeto pesquisado, refletindo e ressignificando-se no processo de pesquisa.

Ao longo deste estudo, observamos a pertinência das palavras de Maria Socorro Lucena Lima, que na introdução do seu livro “Estágio e Aprendizagem da profissão docente” descreve-se como pesquisadora aprendiz e expressa que, como aprendiz, vai “[...] criando e recriando elaborações teóricas, verificando o que há entre o escrito e o vivido, entre o dito e o feito. Tecendo uma teia de relações, com as pessoas que leem meus escritos, que dialogam comigo [...]” (LIMA, 2012, p. 18). Ou seja, a própria pesquisa vai moldando nosso entendimento sobre o objeto pesquisado, que vai tomando corpo assim que avançamos em leitura e em reflexão sobre a própria pesquisa.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1 – A Origem do Estudo e a Trajetória da Pesquisa; Capítulo 2 – Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia; Capítulo 3 – Estágio Supervisionado e Profissionalização Docente e, Capítulo 4 - Gestão em Sala de Aula no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN.

No capítulo 1, apresentamos os elementos básicos que compõem a investigação, as motivações que originaram o objeto de estudo e os fatores que determinaram a definição e delimitação do campo de estudo. Situamos a questão no cenário atual da formação de professores, evidenciamos os apontamentos de alguns pesquisadores, que estudaram o Estágio Supervisionado como componente curricular da formação inicial de professores. Também neste estão expostos os caminhos metodológicos da pesquisa, a caracterização do universo pesquisado e os esclarecimentos relativos ao processamento e análise dos dados.

O capítulo 2 destina-se a discutir as dimensões da pesquisa e compreender o objeto de estudo, articulando-o com os postulados teóricos e com as prescrições legais do Curso de Pedagogia da UERN. Dessa forma, buscamos compreender a formação inicial do professor e o Estágio Supervisionado. Discutimos também as relações colaborativas entre Universidade-Escola trazendo essa discussão ao contexto local, onde verificaremos as relações entre a UERN e Escolas Campo de Estágio com base, tanto nos documentos instituídos pela UERN e pelo Curso de Pedagogia, como através de pesquisas desenvolvidas nesse âmbito, que discorrem sobre essas relações. E, por fim, apresentaremos a forma como este componente está estruturado no Curso de Pedagogia da UERN.

O capítulo 3 versa sobre a profissionalização docente como paradigma emergente da formação do professor, compreendendo que nosso objeto de estudo, está sendo analisado dentro da teoria da docência profissional. Abordamos o Estágio Supervisionado e Profissionalidade Docente, onde aprofundaremos nosso conhecimento em relação à *Gestão da Sala de Aula* no âmbito da Profissionalidade Docente. Dessa forma, analisaremos a *Gestão de Sala de Aula* dentro da teoria da docência profissional conforme Braz (2006). Também abordaremos o Estágio Supervisionado na perspectiva da formação inicial do professor.

O capítulo 4 apresenta a sistematização e análise dos dados da pesquisa. Expomos as percepções das Pesquisadas sobre a relação colaborativa entre UERN e escolas campos de Estágio, e caracterizamos a atuação do estagiário do Curso de Pedagogia da UERN, em relação à *Gestão de Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*.

Inicialmente, faremos a identificação Pessoal e Sócio-profissional das Professoras Pesquisadas, em seguida, discutiremos com base nas falas das Professoras a relação colaborativa entre a UERN e Escolas Campos de Estágio. E, por fim, apresentamos e analisamos as percepções das Professoras Supervisoras de Estágio sobre a atuação dos estagiários na *Gestão de Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*, abordando os seguintes aspectos: *Relação Professor-aluno; Metodologia Adotada; Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem; Tipos de Conhecimentos e Princípios Éticos*.

2 ORIGEM DO ESTUDO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O que permanece, de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar.

Rubem Alves

Este capítulo se destina a apresentar as motivações desta investigação, o surgimento do objeto de estudo e a trajetória metodológica. Ao longo do texto, tecemos considerações sobre as escolhas em relação ao campo de investigado, objeto, objetivos, a questão norteadora e os elementos que compõem o texto que iremos abordar com mais profundidade nos capítulos seguintes.

As inquietações relativas à formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fizeram parte de nossa trajetória acadêmica por meio das pesquisas no decorrer da graduação no Curso de Pedagogia da UERN. As quais foram relativas à formação docente do professor para o exercício da docência.

Portanto, o texto que se segue faz uma breve exposição desse percurso, e traz as delimitações da investigação. Apresentamos a discussão inicial do trabalho, contextualizando-o no âmbito das pesquisas que colaboram para a compreensão das dimensões deste estudo, o que nos permite justificar a necessidade e possibilidade do desenvolvimento deste estudo.

O aprimoramento e o desenvolvimento deste estudo seguem de acordo com a definição da metodologia, das categorias de análise e do referencial teórico metodológico escolhido. Portanto, trazemos, também, estas definições neste capítulo, como forma de apresentar os caminhos traçados em relação ao desenvolvimento e abordagens da investigação.

2.1 Encontro com o Objeto Investigado

A definição do objeto de pesquisa perpassou os anseios da nossa formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN). Emergiu a partir das experiências possibilitadas pelos Estágios Supervisionados, programas formativos, reflexões realizadas ao longo da trajetória acadêmica e, também, por meio do trabalho de Conclusão de Curso (SOARES, 2012), no qual surgiram novas inquietações em relação à formação do pedagogo para atuar, especificamente, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Estágio Supervisionado configurou-se, de fato, *lócus* de nossas primeiras experiências no campo escolar, (5º, 6º e 7º períodos do Curso de Pedagogia da UERN, ocorrido entre os anos de 2011 a meados de 2012), no qual realizamos inúmeras atividades nas salas de aulas que eram orientadas pelas disciplinas cursadas, pelos orientadores de Estágio, os professores universitários e supervisores escolares. Tais atividades nos levavam a refletir sobre o que já havíamos apreendido até o momento em relação à atividade docente.

Essas experiências nos rendiam, no âmbito reflexivo, o conhecimento do campo escolar entre o escrito e o vivido (LIMA, 2008), o que nos gerava conhecimento de caso para discutir, junto com os autores os processos educacionais e o desenvolvimento de nossa formação inicial. Essas questões são mais claras, nesse momento de reflexão, que no momento do Estágio.

Participamos, também, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – (Subprojeto Pedagogia UERN), nos anos de 2011 a 2012, sendo bolsista por 17 meses. No programa, indagávamos sobre o conhecimento específico para atuar no campo escolar, tendo em vista que o PIBID nos oportunizava vivenciar a escola de uma forma interativa, através das experiências na sala de aula, campo de Ensino-aprendizagem da docência, explorando-a como uma oficina de aprendizagem para nós, bolsistas, e para os alunos da escola. O Programa objetiva desenvolver atividades de leitura, escrita e numeralização com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas com baixo desempenho, diagnosticado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na escola pibidiana, nossa atuação era planejada com antecedência. Os materiais e atividades desenvolvidas para a realização de intervenção em sala de aula eram planejados juntamente com os professores supervisores da escola, o que contribuía de modo significativo para a construção de atividades práticas, considerando o interesse da escola e do aluno. Desenvolvemos projetos, oficinas, atividades pedagógicas e atuamos junto com as professoras na sala de aula. Essa vivência na escola possibilitou um novo olhar sobre a *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*, pois, ao passar mais tempo na escola, começamos a perceber nossos avanços e fragilidades, e também a compreender nosso próprio processo formativo. Cada disciplina cursada começava a ter valia naquele momento.

Por meio de uma das atividades realizada no PIBID, em meados de 2011, conhecemos a Prova Brasil de Língua Portuguesa, a partir da qual começamos a refletir: se nós alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN, detínhamos as competências e habilidades leitoras que a Prova Brasil de língua Portuguesa exigia dos alunos do 5º ano do Ensino

Fundamental, já que seríamos futuros professores destes alunos. Essa inquietação constituiu-se na questão central do nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim, estudamos mais a fundo a proposta da prova e do próprio Curso de Pedagogia em relação à formação do pedagogo para atuar no campo escolar e aplicamos a Prova Brasil de Língua Portuguesa, na íntegra, com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN no semestre letivo de 2012.1. Objetivamos analisar se os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN detinham as competências e habilidades leitoras inerentes ao trabalho docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que eram exigidos na Prova Brasil de Língua Portuguesa aos alunos do 5º ano da rede básica. O trabalho construído e apresentado no ano de 2012, se intitula: “A formação do pedagogo do Curso de Pedagogia da UERN frente às competências e habilidades leitoras exigidas na Prova Brasil⁹.”

A prova aplicada continha questões relacionadas à interpretação textual, a gênero, número, grau, à substituição de palavras, a informações implícitas e explícitas em textos e frases, etc. Constatamos que alguns alunos concluintes ainda demonstravam dificuldades em relação às competências e habilidades leitoras (SOARES, 2012). Inferimos que tais deficiências em relação a noções básicas de interpretação de texto acompanhavam esses alunos desde a educação básica, onde deveriam ter aprendido tal habilidade até o quinto ano do Ensino Fundamental e passaram por ela sem esse domínio.

Destacamos que, embora alguns alunos estivessem, naquele momento, com essas dificuldades, não parece ser papel da universidade suprir as necessidades que se alongam desde a educação básica, tendo em vista que o domínio das noções básicas de interpretação de texto deve ser apreendido até o 5º ano do Ensino Fundamental, como mostra o exame Prova Brasil. Entretanto, um curso que forma professores para essa modalidade de ensino deve estar atento a essas questões, buscando maneiras de lidar com essas deficiências. E, portanto, a questão da formação inicial com foco na profissionalidade docente do professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a fazer parte de nossas preocupações.

⁹ Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, construída sob a orientação da professora doutoranda Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN, (período 2012.1), como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia. Posteriormente o presente trabalho, na versão de artigo, foi publicado em evento da AFIRSE (Associação Francófona de Pesquisa Científica em Educação, 2013) sendo publicado na versão E-book sob o título: Formação Docente: Avaliação dos Processos Formativos no Contexto Atual p.864-872 In.: BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ALLOUFA, Jomária Maria de Lima; (org). **Pesquisa em educação: unidade na diversidade**. Fortaleza-CE: Imprece, 2015. v.1:

Essa trajetória nos guiou a inúmeras inquietações, mas a maior delas centrava-se na questão da formação inicial docente em relação ao domínio dos respectivos conhecimentos ao campo de atuação, do saber específico à atuação escolar, ao domínio das competências e habilidades necessários ao ensino e à *Gestão da Sala de Aula*.

A partir dessas questões, construímos o projeto de pesquisa para submissão na seleção do Mestrado em Educação da UERN, no ano de 2013, que se centrava em analisar a formação do pedagogo sob a ótica das competências e habilidades inerentes ao exercício da profissão docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, percebemos a amplitude do campo investigativo. Nossa intenção era pesquisar a formação inicial do pedagogo, transcorrendo sobre a questão da aquisição de conhecimentos específicos à atuação escolar, que até aquele momento ainda não tinha sido definida como uma dimensão da profissionalidade docente.

Passando por algumas reformulações desde a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), o projeto objetivou investigar o Estágio Supervisionado como eixo articulador da formação inicial de saberes e práticas necessárias a atuação docente. A princípio, a intenção era investigar esse componente curricular, a partir de entrevistas com os alunos da graduação, em relação ao modo como o Estágio Supervisionado poderia estar colaborando para a apreensão de saberes e práticas específicas da atuação docente.

Na apresentação do projeto na disciplina, “Prática de Docência¹⁰”, iniciamos o processo de refinamento do objeto de estudo, tendo em vista que nessa ocasião, ao finalizar a exposição da intenção de pesquisa, uma das professoras lançou seu olhar e fez observações significativas em relação ao sujeito da pesquisa: questionou o porquê de não investigar o componente curricular do ponto de vista dos professores supervisores que recebem, orientam e acompanham os alunos estagiários na escola.

Continuando sua intervenção, a professora trouxe à tona alguns apontamentos de Caldas (2013), pesquisadora que, em sua dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), pesquisou as necessidades formativas dos alunos estagiários do Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia – (CAMEAM¹¹/UERN) – e apontou para a necessidade de que a Universidade se mobilize e repense a disciplina de Estágio de forma a atender às necessidades formativas dos alunos no decorrer desse componente, refletindo sobre a docência escolar e o ofício do professor.

¹⁰ Disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação em Educação, ministrada pelas professoras Dr^a Normândia de Farias Mesquita Medeiros e Dr^a Anádja Marilda Gomes Braz no período de 2013.2.

¹¹ Localizado na cidade de Pau dos Ferros – RN.

Em sua dissertação, Caldas (2013) afirmou que a relação universidade e escolas campo de Estágio se encontra fragilizada, necessitando de uma aproximação mais efetiva, onde seja possível viabilizar a compreensão a respeito dos deveres e direitos das duas instituições e sujeitos envolvidos no processo de formação.

Caldas (2013) fez uma análise das necessidades formativas dos alunos estagiários com base nas aprendizagens destacadas nos estudos de Pimenta e Lima (2012), e esclareceu que a aprendizagem em relação à sala de aula no que se refere ao “que se aprende e o que se ensina, a interação, conflitos e contradições entre os professores e alunos”, está sendo apreendida de forma regular e sem muita clareza, pois,

Com relação à aprendizagem sobre a sala de aula, apesar de o estágio enfocar 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. (CALDAS, 2013, p. 100).

Diante dessas arguições, percebemos que a atuação na sala de aula ainda é um ponto frágil, apesar de o Estágio ter o foco no espaço escolar. Portanto, reiniciamos o processo de reformulação da pesquisa, centramos o estudo na formação inicial do pedagogo, atribuindo uma atenção especial ao Estágio Supervisionado como componente formativo e a profissionalização docente enquanto paradigma emergente da formação.

Dessa forma, reiteramos que nosso objeto de estudo foca na atuação do aluno do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado escolar a partir da perspectiva do Professor Supervisor, com o objetivo de caracterizar a percepção do Professor Supervisor Escolar sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional.

O Estágio Supervisionado tem se configurado como uma das atividades curriculares, que objetiva proporcionar aos alunos estagiários uma aproximação com o campo profissional docente no qual irão atuar. É, também, o momento em que este aluno pode refletir sobre a sua profissão e sobre os processos educacionais que a escola vivencia. Trata-se de um componente curricular que possibilita ao aluno da licenciatura a “[...] compreender o que é ser professor”, no cerne da escola, âmbito de concretude de sua profissão. (LIMA, 2012, p. 36).

O componente curricular, ao contrário do que se acreditava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, que permite ao aluno intervir por meio de suas ações pedagógicas na realidade escolar. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado “[...] é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da *práxis*” (PIMENTA; LIMA 2012, p. 45).

A intervenção na realidade escolar, atividade realizada pelo aluno estagiário, é uma atividade teórica, onde o aluno estagiário lança mão dos conhecimentos apreendidos na universidade. Ele fundamenta seus conhecimentos, dialoga com a realidade que observa e, juntamente com os professores supervisores da escola e da universidade, propõe-se a regência em sala de aula. Muitas vezes é a primeira experiência desse aluno no campo escolar.

O Estágio Supervisionado possibilita experiências formativas nas duas instituições, pois os alunos em formação transitam da universidade para a escola, onde podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, e “[...] aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio” (PIMENTA; LIMA 2012, p. 112).

Nessa perspectiva, Zeichner (1997) afirma que a formação inicial do professor deve estar centrada em uma aprendizagem reflexiva, na qual os alunos possam participar de maneira efetiva dos processos educacionais da escola atuando em conjunto com os seus pares e, dessa forma, aprender a profissão docente com os professores de profissão. Nesse sentido é necessário o estabelecimento de relação próxima entre as instituições universidade e escola.

A investigação sobre a atuação do estagiário na escola com base na profissionalidade docente, na qual observaremos a *Gestão de Sala de Aula*, nos permitirá conhecer o desenvolvimento da atuação docente dos alunos do Curso de Pedagogia, tendo em vista que a profissionalidade docente diz respeito às competências que o professor desenvolve para o domínio da matéria e dos métodos de ensino que eles assumem na sala de aula (BRAZ, 2006).

Para estudar esse objeto, sentimos a necessidade de explorar, inicialmente, alguns resultados de pesquisa, que focassem o Estágio Supervisionado, principalmente no Curso de Pedagogia, e, o processo da relação colaborativa Universidade-Escola com vistas a formar o professor.

Nossas pesquisas iniciaram-se pelos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação da UERN, e continuaram nos Bancos de Teses e Dissertações das Universidades Estaduais e Federais das Regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-oeste, e também em algumas revistas *online*, no *Google* acadêmico, no *site* da *Scielo*. Nos Grupos de Trabalhos da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre as 32^a a 36^a reuniões e ainda no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Buscamos, também, referenciais teóricos que dessem subsídios ao nosso entendimento em relação ao Estágio Supervisionado e à profissionalização docente. Percebemos, nas pesquisas, resultados que comungavam com nossas preocupações. Contudo, entre as pesquisas encontradas, que têm este componente curricular como campo investigativo e o professor supervisor da escola como sujeito interlocutor, são, em sua maioria, estudos provenientes de outras licenciaturas.

Os trabalhos que focam o Estágio no Curso de Pedagogia o fazem partindo da análise desse componente curricular, considerando-o como um propulsor de saberes e práticas, como impulsionador da relação teoria prática, ou como engrenador da produção de saberes, ou seja, abordam-no partindo de outros focos de análise. Enquanto isso, esta pesquisa se desenvolve fazendo o recorte da profissionalidade docente, destacando os componentes da *Gestão da Sala de Aula e dos Conteúdos de Ensino*, no intuito de perceber, através do professor supervisor, como os estagiários estão atuando no âmbito escolar.

2.2 Problematizando o Objeto de Estudo

Com base no uso da pesquisa exploratória, realizamos buscas de trabalhos relacionados ao nosso nos Bancos de Teses e Dissertações das Universidades Federais e Estaduais da região Norte, Nordeste e Sudeste¹², no *Google* acadêmico, no *site* da *Scielo* e nos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Portal da CAPES, guiados a partir das palavras chaves: Estágio Supervisionado; relação colaborativa entre Universidade e Escolas; Estágio e Formação Inicial; Estágio Supervisionado na percepção dos Professores Supervisores; Estágio Supervisionado e Profissionalidade Docente.

O objetivo desta atividade consistiu em identificar os trabalhos produzidos no cenário desta investigação, o que possibilitou explorar o objeto de estudo e compreender sua pertinência. Esse momento caracterizou-se como um importante passo no processo de elaboração desta pesquisa.

¹² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-SP); Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Essas buscas nos direcionaram a artigos de revistas *online*, disponibilizados no *site* da *Scielo*, no qual encontramos inúmeros artigos que discutem a temática investigada. Pois ele reúne artigos de várias revistas, o que nos permitiu conhecer muitas pesquisas realizadas na esfera da formação inicial, tendo como campo investigativo o Estágio Supervisionado e a profissionalidade docente.

Analizamos, ainda, os resumos publicados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, de novembro de 2014, que teve como tema principal: “A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, à Formação de Professores e a Sociedade”. Entre os trabalhos apresentados no evento, encontramos alguns que discutem as relações entre as escola e universidade, situando-as como duas instituições formadoras. O que demonstra que há uma crescente preocupação entre os pesquisadores em compreender e caracterizar a relação Universidade e Escola de Educação Básica por meio do Estágio Supervisionado.

As buscas realizadas nos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram realizadas nas 34^a, 35^a e 36^a Reuniões. A 34^a Reunião Anual foi realizada no período de 2 a 5/10/2011 em Natal/RN, e teve como tema: Educação e Justiça Social. A 35^a Reunião Anual, realizada no período de 21 a 24/10/2012, em Porto de Galinhas/PE, com o tema: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. E a 36^a Reunião Anual, aconteceu nos dias 29/09 a 02/10/2013 na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia/GO, teve como tema: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais.

Analizamos os Grupos de Trabalhos (GT's) e identificamos os seguintes: GT04 – Didática; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT20 – Psicologia da Educação. Estes contêm trabalhos sobre o Estágio Supervisionado e suas dimensões formativas. Os enfoques dos trabalhos estão relacionados à perspectiva formativa do componente, a estudos a respeito das produções de trabalhos de Reuniões anteriores que trataram do tema Estágio Supervisionado. Contudo, entre os artigos analisados não encontramos nenhum que discutisse a atuação docente do estagiário na perspectiva do professor supervisor.

Na revisão de literatura, nos bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP–SP); Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS) encontramos muitas investigações que têm o Estágio como campo de pesquisa. Filtramos os

trabalhos a partir das palavras chaves que designamos anteriormente, e analisamos 10 trabalhos que se relacionam com o presente estudo. Um desses trabalhos encontramos, através do Portal da CAPES, que estava inacessível quando realizamos a primeira busca no início da pesquisa.

O estudo encontrado no Portal da CAPES foi uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Dessa forma, analisamos 5 dissertações e 5 teses. Nessa revisão de literatura, destacamos apenas as teses e dissertações que se relacionam diretamente com o objeto investigado.

Entre as dissertações analisadas, destacamos a de Caldas (2013), intitulada: “Estágio Supervisionado: necessidades formativas do Curso de Pedagogia”, e a de Oliveira (2013), com título: “Formação do Professor no Curso de Pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”; as quais se realizaram no mesmo contexto que esse trabalho também foi construído, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Desse modo, embasamo-nos nos seus achados para problematizar o campo investigado, tendo em vista que são pesquisas que envolvem o tema do nosso objeto de estudo como também o curso investigado, o que contribui de modo significativo ao avanço desta pesquisa.

As demais pesquisas encontradas analisam o Estágio Supervisionado com os enfoques: espaço de construção do saber ensinar (MACIEL, 2012); formação de professores e a prática como *locus* da produção dos saberes docente (SOARES, 2010), que discute a contribuição do Estágio na construção de saberes docentes no Curso de Pedagogia da UFPI; e como prática dialética e colaborativa na produção de saberes por futuros professores, tendo como campo investigado o curso de licenciatura em física (AROEIRA, 2009).

As pesquisas encontradas que focalizam o Estágio Supervisionado considerando as percepções dos professores colaboradores foram as de Daniel (2009), “O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras”, tendo como campo investigado o curso de Letras.

Galindo (2010): “O Professor da Escola Básica e o Estágio Supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente”. O qual faz uma análise dos sentidos atribuídos pelos professores do campo escolar ao Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Física.

Albuquerque (2007), em sua tese enfoca “O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores”, que tem como campo investigativo o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

Com ênfase na profissionalidade docente e Estágio Supervisionado, encontramos apenas a pesquisa de Pimentel (2010). Em sua tese, discorre sobre “A construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia”.

E, por fim, o trabalho de Silveira (2008), que em sua tese, discute o Estágio Curricular Supervisionado na escola de educação básica a partir de diálogo com professores que acolhem estagiários. A investigação partilha de inquietações muito próximas a nossa, contudo, os pesquisados são professores de outras licenciaturas e não pedagogos.

Inferimos que os trabalhos encontrados abordam o Estágio Supervisionado nas mais distintas perspectivas formativas. Estudam o componente curricular na visão do professor supervisor e enfocam diversos campos que envolvem a construção dos saberes dos professores. São investigações presentes, também, em outras licenciaturas, e não somente no Curso de Pedagogia, o que evidencia uma problemática que é discutida em vários âmbitos da formação de professores.

Contudo, entre os trabalhos analisados, somente o de Pimentel (2010) traz enfoque em relação à construção da profissionalidade docente, o que tanto demonstra a necessidade de uma atenção a esse tipo de investigação, quanto nos mostra a possibilidade da análise nesse campo, partindo do componente curricular.

As pesquisas de Caldas (2013) e Oliveira (2013), situadas no mesmo universo de pesquisa desta dissertação, apresentam discussões em torno do componente curricular Estágio Supervisionado e da proposta formativa do Curso de Pedagogia da UERN, evidenciando, respectivamente, algumas lacunas que podem vir a afetar o desenvolvimento de profissionalidade docente do aluno.

Em se tratando do Estágio Supervisionado, Caldas (2013, p. 99) afirma que,

[...] a relação universidade e escola campo de estágio, [...] pode está 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.

A autora assinala a necessidade de se criar um vínculo entre as instituições, o que possibilitará “[...] 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” (CALDAS, 2013, p. 106). Observamos, assim, que é preciso clareza sobre quais as atribuições de cada uma das partes envolvidas, e isto se dará a partir de uma ordem legal estabelecida entre as instituições.

Nesse sentido, Caldas (2013, p. 106) destaca também que:

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.

A referida autora apresenta, ainda, apontamentos que evidenciam que a relação entre as instituições Universidade-Escola pode estar fragilizada, sendo necessário rever a proposta do Estágio, considerando uma reformulação nos documentos que regulamentam o Estágio. O Professor Supervisor Escolar realiza a função de mediador e de formador, portanto, necessita de orientações para esta finalidade, para que tenha clareza da forma como conduzir em sua sala de aula o aluno estagiário da universidade.

Oliveira (2013) discute a formação inicial do professor, a partir de um estudo de caso e documental, centrando-se na organização curricular do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, focando as disciplinas obrigatórias que compõem os conhecimentos profissionais específicos para a atuação da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, sua pesquisa tomou como referência a organização das disciplinas relacionadas aos conhecimentos profissionais específicos para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de destacar seus componentes formativos.

A relevância deste trabalho esteve em compreender as características da formação do Curso de Pedagogia da UERN, oportunizando novos estudos e proposições relativas à reformulação curricular, o que nos privilegiou, tendo em vista que partindo dessa pesquisa podemos analisar a organização curricular do curso que estamos investigando.

Nos estudos de Maciel (2012), da Universidade do Piauí, em sua dissertação intitulada: “O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar” destaca que este componente curricular precisa de atenção, pois se constitui espaço de mobilização e construção do saber ensinar. Por meio da sua pesquisa, concluiu que o Estágio Supervisionado é um componente fundamental na formação do pedagogo, pois se constitui como espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes.

É evidente que essa construção e reconstrução ocorrem na relação que se estabelece entre a formação inicial e o campo escolar, na íntima relação que os alunos mantêm com os

conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula, e na observação da atuação dos professores colaboradores; daí a necessidade de dispor uma maior atenção ao componente curricular e aos envolvidos no processo.

Soares (2010), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em sua dissertação: “O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: sobre a prática como *lócus* da produção dos saberes docente”, analisa o repertório de saberes necessários ao trabalho docente e tem como objetivo investigar as contribuições do Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI, na construção dos saberes da profissão docente. Ele constatou que o Estágio Supervisionado constitui espaço para aprendizagens significativas acerca do ser professor, do ensinar/aprender e dos saberes requeridos na prática pedagógica.

Soares (2010) afirma que o Estágio Supervisionado necessita potencializar o exercício da reflexão crítica acerca das práticas de ensinar e do saber docente, e isso implica na possibilidade de trocas de experiências e de conhecimentos e na própria compreensão da escola como contexto singular de formação de professores.

Para a pesquisadora, a formação de professores como profissionais do ensino passa a ser parte importante nas demandas do saber ensinar. O Estágio Supervisionado figura como *lócus* da formação dos saberes docentes, que emanam da relação dos diversos campos que o constituem, tais como os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experiências (TARDIF, 2008). Dessa maneira, podemos afirmar que, na escola, os alunos estagiários, partindo de ações reflexivas, podem articular os conhecimentos da formação inicial com os saberes que provêm do campo escolar.

Aroeira (2009, p. 123), em sua tese, realizada na USP, intitulada: “O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a produção de saberes por futuros professores”, afirma que “não se pode ignorar que os conceitos de cooperação e partilha entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional”. Compreender a relação entre as instituições Universidade-Escola da Educação Básica significa entender como essa relação entre estagiários e professores possibilita a troca de experiências na produção de saberes e práticas docentes que constituem a profissão docente a partir da articulação e reflexão de saberes tanto da formação inicial como os saberes do contexto escolar (experiências).

Ao possibilitar a troca de experiência entre os envolvidos no processo, o Estágio aprimora, progressivamente, o conhecimento sistematizado na universidade, a partir da confluência das diversas atividades curriculares estabelecidas, o que possibilita a reflexão da

teoria e da prática, portanto é possível afirmar que o Estágio possibilita uma aproximação contextual entre as instituições Universidade-Escola. Nessa perspectiva, esse componente curricular permite a troca de experiência entre os professores (profissionais da educação básica) e alunos estagiários, mantendo uma relação/articulação com a formação inicial e os saberes constituídos com os anos de prática.

Aroeira (2009, p. 127) propõe que, “[...] de fato, é inegável que, na formação inicial, um projeto consistente de Estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos (Universidade-Escola)”. Em vista disso, compreendemos que o processo formativo do Estágio se configura em um momento único, no qual a formação inicial e contínua se encontram, e as experiências são apreendidas e aprimoradas. É nesse sentido que a referida autora afirma que,

Desse modo, pensar na possibilidade de construção de parcerias universidade-escola implica, necessariamente, maior compreensão por parte dos profissionais tanto da escola quanto da instituição formadora, acerca de seu papel de agentes formadores, da mesma forma que requer compromisso ético e competência no desenvolvimento dessa tarefa a fim de que seja possível estabelecer novos parâmetros para a produção de práticas comprometidas com uma formação qualitativamente melhor para os professores (AROEIRA, 2009, p. 125).

A parceria Universidade-Escola deve se iniciar na compreensão das partes, sobre sua função formadora no Estágio Curricular Supervisionado, no entendimento do funcionamento da escola e na apreensão do aprimoramento dos saberes e práticas docentes. E, mais ainda, é preciso que sejam conhecidas as partes por ambos os sujeitos envolvidos, para que, assim, possam ser estabelecidos novos parâmetros para a produção de práticas comprometidas com uma formação de professores, que dialoguem com as teorias e as práticas docentes.

Daniel (2009), em sua dissertação realizada na Universidade Metodista de Piracicaba, em São Paulo, com o título: “O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras”, analisou o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública do Ensino Fundamental na formação inicial dos futuros professores de Letras. Com isso, constatou que, quando a escola se aproxima da universidade e vice-versa, ambas poderão suprir suas deficiências e carências, além de “[...] permitir que o professores (regentes/orientadores/futuros professores) entendam suas funções e papéis na formação inicial docente.” (DANIEL, 2009, p. 130). Para isso, é necessário que haja uma boa relação entre as instituições formadoras, nesse sentido destaca que,

[...] o professor regente é quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somado às experiências vivenciadas no dia-dia escolar (DANIEL, 2009, p. 8).

Desse modo, percebemos que a formação inicial por meio do Estágio Supervisionado, pode possibilitar trocas de aprendizagens entre os sujeitos envolvidos no processo formativo. O professor regente pode propiciar elos entre as realidades acadêmicas e escolares, superando, assim, a separação entre teoria e prática. Para isso é necessário o reconhecimento dessa parceria pelos sujeitos envolvidos no processo.

Galindo (2011, p. 11), da Universidade de São Paulo, escreveu sobre o Estágio Supervisionado a partir da visão do professor da escola básica. Em sua tese, que se intitula: “O Professor da Escola Básica e o Estágio Supervisionado: sentidos atribuídos à formação inicial docente”, focaliza sua atenção ao professor que recebe o estagiário em sua sala de aula, tendo como campo investigativo o curso de licenciatura em Física, investigando os sentidos que estes professores atribuem ao Estágio Supervisionado.

Esta pesquisadora tece considerações a respeito da configuração do Estágio Supervisionado, considerando os sujeitos que são envolvidos nesse processo formativo, a saber: o professor da universidade, orientador e responsável pela disciplina da licenciatura; o estagiário, graduando, no caso, do Curso de Pedagogia e o professor da escola básica (Professor Supervisor Escolar), que recebe os alunos estagiários em suas salas de aula, e, indiretamente, a escola e os alunos desse Professor Supervisor. Conclui em seus estudos que este último tem sido o menos ouvido em termos de trabalhos que discutem o Estágio, suas possibilidades e problemas.

Galindo (2011) trabalha com a metodologia de pesquisa qualitativa e afirma que sua orientação filosófica se aproxima da abordagem sócio-histórica, pois se preocupa em compreender os eventos investigados, descrevendo possíveis relações, numa busca de integrar o individual e o social. Sinaliza que a síntese das implicações dos sentidos atribuídos à formação, assinala para a necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a Universidade-Escola, pois isso possibilitaria uma significativa melhoria no desenvolvimento e compreensão dos contextos e práticas docentes. Afirmando que,

[...] o olhar mais atendo das instituições formadoras e o movimento das políticas educacionais e gerais visando à organização de condições favoráveis para a articulação do trabalho em parceria das instituições

envolvidas pode efetivar a concretização dessas potencialidades (GALINDO, 2011, p. 11).

Albuquerque (2007), em sua dissertação realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, intitulada: “O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores”, investiga qual o lugar dos professores regentes na formação dos alunos estagiários e que importância eles atribuem a esse trabalho com estagiários e como se veem diante da formação desses futuros professores, tendo como campo de pesquisa o curso de Licenciatura plena em Educação Física.

Essa autora interpreta que apesar das pesquisas e debates contemporâneos apontarem para a importância dos saberes construídos pelos professores no exercício da docência e para a necessidade de que o próprio professor seja autor principal nas discussões e decisões a respeito da sua formação, seu papel na formação dos professores não é reconhecido e o seu lugar ainda permanece na informalidade. Isso evidencia e reforça a ideia que vimos defendendo de que os professores das Escolas campos de Estágio carecem de atenção, e devem ser ouvidos sobre o processo de formação de futuros professores, haja vista se encontrem no centro desse processo formativo.

Pimentel (2010), em sua tese realizada na Universidade de São Paulo, sob o título: “Aprender a Ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de Estágio em Geografia”, analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas no período de Estágio Curricular, em que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, acompanharam o trabalho de professores de escolas de educação básica (Anos finais do Ensino Fundamental).

Faz essa análise a partir da profissionalidade docente, considerando-o como o centro das proposições do Estágio. Dessa maneira, busca identificar quais elementos e dimensões da profissionalidade permeiam as ações na etapa do Estágio, como também procura identificar as aprendizagens que os alunos da licenciatura desenvolvem durante o Estágio e, com base nesses elementos, reconhecer qual o papel do professor de Geografia da educação básica na formação inicial desses alunos.

Conclui que o desenvolvimento das aprendizagens resulta, em grande parte, de observações individuais dos estagiários sobre a prática didática dos professores da escola básica e que os professores compreendem o Estágio como espaço de trocas de experiências e, nesse processo, consideram-se orientadores de alunos-estagiários. Porém, cita a falta de

integração com os professores supervisores de Estágio da universidade, como um dos obstáculos ao bom desempenho dessa tarefa.

Silveira (2008), em sua tese intitulada: “O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: diálogo com professores que acolhem estagiários”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ouviu professores que recebem o estagiário em sua sala de aula, destacando as vozes desses profissionais, considerando que os professores, com seu trabalho, podem tornar a Escola de Educação Básica um campo de formação.

A metodologia adotada por Silveira (2008) foi de abordagem qualitativa, usando o estudo de caso com princípios etnográficos, na busca por fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que ampara a compreensão do que ocorre nesse espaço, apoiado nas narrativas dos docentes. A Metodologia se aproxima da escolhida em nosso trabalho, reforçando que a escolha metodológica coincide com o tipo de pesquisa que estamos realizando.

A investigação abordou o Estágio no percurso da formação inicial nos Cursos de Licenciatura, se assemelhando, dessa forma, a esta pesquisa. Contudo, o trabalho de Silveira (2008) é desenvolvido com sujeitos de campos de atuação diferentes do nosso, haja vista que os professores investigados são licenciados em Química, Geografia, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa, atuantes em seu campo de formação. Portanto, não há nenhum licenciado em Pedagogia entre os investigados, o que reforça a relevância deste estudo com licenciados nessa área.

Em suma, essas pesquisas englobam o estudo do Estágio Supervisionado e de suas perspectivas formativas, considerando os campos onde estas investigações são desenvolvidas, os sujeitos investigados, bem como o objetivo de cada uma. O que se assemelha a nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, se distancia. Nosso estudo traz características específicas, que enfocam dois dos componentes da profissionalidade docente e seus elementos.

Entre as questões comuns dessas pesquisas, evidencia-se a necessidade de se colocar em foco de análise os professores supervisores do Estágio Supervisionado, e o componente curricular como campo de investigação da formação inicial docente de futuros professores e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse prisma, Pimenta e Lima (2012, p. 45) afirmam que “[...] é preciso que os professores orientadores de Estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, para a apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz das teorias.” Infere-se então, que os autores e pesquisadores contemporâneos têm destacado em suas pesquisas a

relevância de considerar, no âmbito da formação de professores, o Estágio Supervisionado como *locus* possível para que o aluno exerça e desenvolva sua profissionalidade docente, e se aproxime da escola, reflita sobre os elementos da formação inicial que contribuem para o desenvolvimento da sua profissão docente.

Na síntese apresentada no quadro 1, podemos observar cada pesquisa analisada e seus respectivos *locus* de estudo.

Quadro 1 – Síntese da revisão de literatura.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de pedagogia. Dissertação. UERN, 2013.
OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. Formação do Professor no Curso de Pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação. UERN, 2013.
MACIEL, Emanoela Moreira. O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar. Dissertação, UFPI, 2012.
SOARES, Maria do Socorro. O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docente. Dissertação. UFPI, 2010.
AROEIRA, Kalline Pereira. O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. Tese. Universidade de São Paulo - USP, 2009.
DANIEL, Luana Amoroso. O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. São Paulo, 2009.
GALINDO, Mônica Abrantes. O professor da Escola Básica e o Estágio Supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. Tese. USP, 2012.
ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores. Tese. PUC-RJ, 2007.
PIMENTEL, Carla Sílvia. Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. Tese. USP. 2010.
SILVEIRA, Denise Nascimento. O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: diálogo com professores que acolhem estagiários. Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo: RS. 2008

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível ressaltar, com base nas pesquisas analisadas, que é necessário olhar com sensibilidade para a relação colaborativa entre as instituições Universidade-Escola. Essas instituições estão diretamente envolvidas no processo de Ensino-aprendizagem da profissão, pois a profissão também se aprende na escola, na interação entre os sujeitos, e não apenas na observação de práticas “olhadas do canto da sala”, daí a necessidade de ambas caminharem conjuntamente.

O Estágio Supervisionado proporciona inúmeras contribuições significativas para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos graduandos. É uma atividade integradora dos conhecimentos básicos dos alunos. Possibilita que estes se aproximem do campo escolar e tenham vivências e aprendizagens práticas fora da universidade, o que contribui para uma formação que “passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 1997, p. 28).

2.3 Pressupostos Teórico-Methodológicos Adotados

A escolha dos elementos da pesquisa foi realizada de acordo com os recortes que íamos fazendo na definição do objeto de estudo, partimos dos avanços da pesquisa exploratória, da leitura do referencial teórico escolhido, como também por meio das orientações acadêmicas. Desse modo, ao definir o objeto de estudo, refletimos sobre o método, a metodologia, os tipos de pesquisa e os instrumentos que deveríamos adotar para recolher os dados necessários à investigação.

Tendo em vista que trabalhamos com a formação inicial do professor, dedicando atenção ao desenvolvimento de sua profissionalidade por meio do Estágio Supervisionado, e ao Professor Supervisor Escolar, que vai nos conduzir a compreensão da atuação do estagiário em relação à *Gestão de Sala de Aula*, fica claro que atribuímos ao sujeito investigado voz para discutir a questão norteadora e, desse modo, expor o desenvolvimento profissional vivenciado por esse aluno, dessa maneira as Professoras Supervisoras Escolares são as interlocutoras da pesquisa, apresentando suas percepções e descrevendo o objeto de estudo.

É substancial analisar o desenvolvimento histórico, socioeconômico e cultural desses docentes e, além disso, faz-se necessário compreender o nível de desenvolvimento profissional e o ciclo de vida em que estes sujeitos se encontram, inferindo que as impressões dos Professores sobre os alunos têm por base suas próprias perspectivas teóricas e também seu nível desenvolvimento social, profissional e pessoal.

Para a compreensão do objeto e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, definimos como método a abordagem sócio-histórica ou sociocultural, desenvolvida por Vygotsky, como teoria do desenvolvimento humano. Para esse teórico, o homem desenvolve-se através das interações que mantém com outros homens, por meio da linguagem, e em situações de trabalho, nos quais as funções mentais superiores advêm da interação social, da cultura e da história. Dessa forma, não advêm de um funcionamento biológico somente, mas da integração deste com as práticas sociais (FERREIRA, 2010).

Essa perspectiva conforme Freitas (2002), tem como pano de fundo o materialismo histórico-dialético que expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética, por meio da qual Marx desenvolveu a ideia de unidade no diverso, um desafio do pensamento e não um amontoado de ideias fragmentadas, como no pensamento positivista¹³, menos ainda uma lógica que valoriza uma totalidade abstrata como no idealismo¹⁴. Ao contrário, ele baliza a realidade na própria realidade na concretude do real. Ou seja, o materialismo histórico-dialético preocupa-se com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno, resultado de um processo de movimento de conexão e interação para compreensão do mundo. Nessa linha de pensamento, desenvolve-se a abordagem sócio-histórica, que contribui para o processo de conhecimento do desenvolvimento histórico, no qual leis, categorias e conceitos que existem objetivamente auxiliam os pesquisadores na compreensão do real (BERZEZINSKI *et al.* 2005).

O uso desse método, em nossa investigação, dará conta de analisar as percepções dos Professores Supervisores Escolares considerando as interações que se estabelecem entre os sujeitos e instituições envolvidas no desenvolvimento do Estágio e considerando, também, os sujeitos investigados como “seres expressivos e falantes”, que têm algo a dizer, tendo em vista suas experiências como Supervisores de Estágio.

Para compreender as percepções dos Professores é preciso entender sua concepção de formação, buscando apreender quais suas referências, teorias e crenças, pois o significado que eles darão à atuação docente dos estagiários estará ligado ao sentido de sua profissão. Nessa perspectiva, Braz (2006, p. 33) traz em seu texto a compreensão do pensamento do professor, e expressa que este é um ser ativo e reflexivo que “[...] toma decisões, pensa em alternativas, avalia os resultados de suas ações, embora sua postura de professor reflexivo ainda careça de mais avanços nos campos epistemológicos e metodológicos”.

Conforme a autora citada, os professores normalmente recorrem às suas teorias e crenças, tanto para desenvolver seu agir docente em sala de aula, quanto para interagir com seus colegas, ou ainda para argumentar sobre determinados assuntos, pois as teorias e crenças ditam o modo como os professores compreendem as experiências que estão vivendo. Dessa

¹³ O positivismo foi uma corrente do pensamento que dominou a Europa no século XIX, a origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857), que introduz a concepção de que o conhecimento só pode ser válido se provado pelo método científico, ou seja, busca explicar as leis do mundo social com critérios das ciências exatas e biológicas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf>> .

¹⁴ O idealismo filosófico é uma linha de pensamento que fundamenta a explicação do mundo pelas ideias, pelos conceitos ou pelo espírito. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/LinkClick.aspx?fileticket=IoqgVPHiOxc=&tabid=55&mid=374>>.

maneira, as ações e interpretações dos professores estão ligadas aos seus processos cognitivos e à forma como compreendem determinada ação docente.

Entre os autores que discutem as dimensões do pensamento dos professores, tem-se: Schön (1997), que parte do pressuposto “Professor reflexivo”, o sujeito professor reflete sobre suas ações e decisões, antes, durante e após suas ações educativas; Perez Gomez, (1997, p. 110), ao discutir o pensamento prático do professor, aponta que suas percepções, crenças, juízos e apreciações são um dos fatores decisivos que orientam o processo de produção de significados, “que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa.”

Villar Ângulo (1990; 1998) e Marcelo Garcia (1987) também tecem considerações sobre o pensamento do professor, definindo-o como sujeito racional e que toma decisões segundo suas percepções. Portanto, os Professores, ao imprimir suas percepções sobre a atuação dos estagiários na *Gestão de Sala de Aula*, partem do significado que eles dão à profissão e também de sua própria prática.

Os elementos teóricos e metodológicos que compõem a pesquisa se encontram dentro da perspectiva da teoria da docência profissional, que compreende o processo de profissionalização como uma formação emergente, alicerçada na reflexão crítica sobre a ação docente, onde o sujeito professor, ao exercer sua atividade profissional, é também um sujeito investigador, crítico e reflexivo. Essa teoria profissional busca superar a instrumentalização técnica da ação docente (BRAZ, 2006).

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) discutem a profissionalização docente, trazem uma aprofundada reflexão sobre a temática em questão e abordam a formação dos professores numa perspectiva do desenvolvimento das competências e da profissionalização docente no currículo de formação inicial, considerando os professores peças-chave nessas reformulações curriculares, já que são eles os implementadores das mudanças.

Os referidos autores assinalam que, para se falar em profissionalização, é necessária uma desprofissionalização da categoria que supere o modelo hegemônico da profissão, denominado de paradigma dominante, que designa o professor como mero reproduzidor de tarefas ou reproduzidor de conhecimentos produzidos fora do contexto escolar por especialistas. Segundo eles, a profissionalização docente e o desenvolvimento sistemático da profissão ocorrem a partir do aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, e pressupõem a mudança de paradigma para procurar um paradigma emergente.

Tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades docente, os Cursos de Pedagogia buscam, na atividade de Estágio, inserir os alunos na escola para que no seu

futuro campo de atuação, tenham experiências docentes, investigando os processos educacionais da escola, e exercendo a atividade de Estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012), muito embora haja discrepância no desenvolvimento da pesquisa no decorrer do Estágio.

Na perspectiva de Lima (2012), a sala de aula é um espaço de reelaboração do processo didático. Desse modo, ainda que o domínio das competências e habilidades docentes não se desenvolva completamente na formação inicial, os alunos são despertados para o conhecimento do seu ofício e, portanto, devem sinalizar no decorrer da atividade docente, por meio do Estágio Supervisionado, o domínio básico.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) assinalam que o espaço escolar se constitui como *locus* privilegiado para a formação de competências e possibilita o início do exercício da profissão, tendo em vista que é, no contexto real, na prática complexa e em condições de incerteza que os alunos podem chegar a um determinado grau de desenvolvimento na formação inicial.

Marchesi (2008), Perrenoud (2001) e Tardif (2008), quando abordam a questão das competências, sinalizam que o desenvolvimento destas partes dos processos cognitivos vivenciados pelos sujeitos aprendizes. Descrevem que o desenvolvimento das competências relativas ao Ensino-aprendizagem dá-se, também, por meio das experiências práticas que os sujeitos experimentam. Ou seja, parte da relação entre os conhecimentos da formação inicial e das experiências *in lócus*.

Todas essas questões e ainda outras que serão suscitadas ao longo da pesquisa e discutidas com mais profundidade nos capítulos II e III desta dissertação. Por enquanto, trazemos apenas alguns dos pressupostos que norteiam a discussão inicial.

2.4 Metodologia, tipo e instrumento da Pesquisa

A metodologia qualitativa é descrita pelos autores Bogdan e Biklen (1994), Richardson (2011) e Lüdke e André (1986) como um tipo de investigação que compartilha de diversas estratégias de pesquisa e partilha determinadas características distintas, tendo em vista as muitas formas e múltiplos contextos onde esta abordagem pode ser usada e desenvolvida.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) assinalam que esta é uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” É evidente, nesse sentido, a contribuição desta metodologia à leitura de

nosso objeto, tendo em vista que, ao privilegiar o estudo das percepções pessoais, ela nos permite designar nossa atenção ao que os Professores Supervisores Escolares têm a dizer sobre o objeto de estudo.

De acordo com Menga Lüdke (1986, p. 12), na pesquisa qualitativa “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Em vista disso, consideramos este ponto como sendo o núcleo central de nossa investigação, pois a pesquisa tem como interlocutores principais os Professores Supervisores do Estágio Supervisionado escolar e objetiva analisar suas percepções sobre o processo formativo inicial a partir da atuação dos alunos na *Gestão de Sala de Aula*.

A investigação qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2004, p. 49) é descritiva onde “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. Portanto, na análise dos dados traremos citações das falas dos sujeitos investigados para ilustrar nossas constatações.

Entre os tipos de pesquisa que fazemos uso, tem-se a *exploratória*, que se apresentou útil para subsidiar a problematização, ao possibilitar levantamentos de outros estudos que deram ênfase ao tema pesquisado, apresentando as possibilidades e necessidades do estudo. Também fizemos uso desse tipo de pesquisa para realizar o levantamento bibliográfico de autores que contribuíram para o aprofundamento dos conceitos e terminologias. Realizamos ainda *estudos bibliográficos*¹⁵ em documentos de cunho científico, relacionados à temática, como livros, periódicos, ensaios e artigos.

E, no sentido de compreender os objetivos do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN, verificamos os *documentos institucionais*¹⁶ que fundamentam e normatizam a proposta desse componente curricular no âmbito universitário, observamos as resoluções nacionais e locais.

Por se tratar de uma investigação que ocorre em um determinado contexto, visualizando um problema específico, designamos, ainda, esta pesquisa como um *estudo de caso* que, auxiliada pelas outras formas de coletar informações, dará ênfase ao local e objeto de estudo que propomos analisar.

¹⁵ Os autores usados foram: Pimenta e Lima (2012), Pimenta (1999), Lima (2008; 2012), Buriolla (2011), Braz (2006), Libâneo (2001), Zeichner (1997; 2000), Gauthier (1998), Nóvoa (1997; 1999), Marcelo Garcia (1997; 1999), Ramalho, Núñez e Gaultier (2003), dentre outros.

¹⁶ Foram verificados os documentos: Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP; Resolução nº 36/2010-CONSEPE – que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da UERN – sessão realizada em 11 de agosto de 2010; Projeto Político pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN, 2012.

O Estudo de caso refere-se à investigação/análise de um caso, simples e específico, ou complexo e abstrato. Lüdke e André (1986, p.17) definem que o “[...] caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Nesse prisma, o presente estudo encontra-se dentro dessa perspectiva, tendo em vista que, na revisão de literatura, encontramos trabalhos similares a esta investigação, mas com enfoques diferentes e até em licenciaturas distintas.

Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso destaca-se em relação aos demais tipos de pesquisa, dentre outras características, por constituir-se em um caso específico, que ocorre numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Nesse sentido, a nossa investigação deu-se em uma determinada Escola Municipal de Mossoró, com Professores específicos que receberam estagiários. Portanto, a escolha do estudo de caso, como metodologia de pesquisa, é realizada pelo fato de que nessa,

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 17).

Conforme as autoras citadas, dentre os principais aspectos que constituem um estudo de caso, podemos citar: visão a descoberta; interpretação do contexto; retrata a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência dos sujeitos com o caso e permitem generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e, por fim, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Portanto, este tipo de pesquisa se constitui como adequada a esta investigação, haja vista que, em essência, possibilita o desenvolvimento prático da questão e tende a contribuir com a coleta de dados e a fluidez das informações, considerando em seus aspectos básicos a forma como este trabalho está sendo produzido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em relação à escolha do instrumento de coleta de dados, refletimos sobre o objeto de estudo, o objetivo e os sujeitos envolvidos no processo de construção desta investigação. Buscamos escolher um instrumento capaz de mobilizar os pensamentos dos Professores Pesquisados, para que estes suscitem e recordem suas percepções sobre a atuação dos estagiários na *Gestão da Sala de Aula* e dos *Conteúdos de Ensino* e seus respectivos elementos.

Dessa forma, compreendemos que a entrevista semiestruturada constitui-se como adequada a esta investigação, considerando que na pesquisa qualitativa os dados são produzidos a partir das opiniões, crenças, atitudes, valores dos pesquisados, por meio de seus processos mentais não aparentes. Portanto, para coletar essas informações, em uma pesquisa dessa natureza, devem-se utilizar instrumentos qualitativos, e, entre estes, temos a entrevista semiestruturada. (RICHARDSON, 2008).

Na perspectiva de Richardson (2008, p. 207), o termo entrevista refere-se ao ato de perceber, realizado entre duas pessoas. É “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. E um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa “A” a uma pessoa “B”.” Essa troca de informações, conforme o autor citado, é um diálogo entre o emissor (pessoa A) e o receptor (pessoa B), processo esse que pode ser considerado unilateral, mas que, produzido por ambos, define-se como uma comunicação bilateral.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de investigação realizada por meio de uma série de perguntas abertas ou fechadas, feitas em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVINE; DIONNE 1999). Portanto, é um instrumento que se constitui como fundamental na coleta de dados, por meio do qual os Professores Supervisores do Estágio Supervisionado irão descrever suas percepções, opiniões e crenças em relação à atuação docente do estagiário na sua *Gestão de Sala de Aula*.

Gil (1999, p. 120) acrescenta que a entrevista semiestruturada é aquela em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Dessa maneira, esta técnica deve ser guiada por um roteiro, que consente que o pesquisado fale diretamente sobre o objeto investigado dentro da questão específica, e se eventualmente desviar do tema, o entrevistador pode voltar a questão.

Para a coleta de dados, por meio desta técnica, faz-se necessário a elaboração de um roteiro de entrevista o qual contém questões sistematicamente organizadas que guiarão a pesquisa, conduzindo o diálogo e a fluidez das informações que o entrevistador almeja obter.

O roteiro de entrevista conteve questões relativas à caracterização Pessoal e Sócio-profissional dos pesquisados, a relação colaborativa entre UERN e escolas campos de Estágio, e em relação à atuação do estagiário na *Gestão de Sala de Aula* e no desenvolvimento dos *Conteúdos de Ensino*.

Para a elaboração do roteiro de investigação da entrevista semiestruturada, tomamos por referência diferentes materiais de acordo com os pontos investigados. Nesse sentido,

dividimos o roteiro em três pontos: 1º Identificação Pessoal, Sócio-profissional dos Pesquisados; 2º Relação Colaborativa entre a UERN e Escolas Campos de Estágio e, 3º Atuação dos Estagiários na *Gestão da Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*.

A identificação Pessoal e Sócio-profissional dos Pesquisados continha seis questões¹⁷ relativas ao nome dos professores, (os quais substituímos por letras do alfabeto), idade, sua formação profissional, local onde esta ocorreu, tempo de serviço na docência e na escola onde trabalham.

Na relação colaborativa entre UERN e Escola campos de Estágio, elaboramos sete questões¹⁸, que foram construídas levando em consideração os achados da pesquisa de Caldas (2013), que aponta lacunas na relação colaborativa entre as instituições universidade e escolas campos de Estágio. Também analisamos as Fichas de Avaliação¹⁹ do Estágio emitidas pelo Departamento de Educação (DE/UERN), as quais avaliam os estagiários na escola e as discussões dos autores estudados ao longo da pesquisa. As questões versam pela compreensão do Estágio Supervisionado na formação inicial dos estudantes de Pedagogia, os papéis formativos dos sujeitos envolvidos nesta atividade curricular e as relações colaborativas entre os sujeitos e instituições.

Na Atuação dos Estagiários na *Gestão da Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*, elaboramos 11 questões²⁰ fundamentadas na discussão de Braz (2006), referentes a estes dois subdomínios da profissionalidade docente. Assim, tivemos 2 questões para *Relação Professor-aluno*, 3 para *Metodologia Adotada*, 3 para *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* e 3 para os *Conteúdos de Ensino* que envolvem os *Tipos de Conhecimento e Princípios Éticos*. Portanto, nesse ponto as categorias de análise foram preestabelecidas com base nas construções teóricas de Braz (2006) e sua conceituação desses dois subdomínios da profissionalidade docente.

A pertinência do uso deste instrumento consiste no fato de que a entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134).

A sistematização do percurso da pesquisa considerou os aspectos metodológicos escolhidos, visualizada em cada tipo de pesquisa a pertinência para se trabalhar com o objeto

¹⁷ Apêndice A.

¹⁸ Apêndice A.

¹⁹ Anexo A.

²⁰ Apêndice A.

de estudo; apreciando a escolha dos meios de investigação, de forma que estes viessem valorizar os sujeitos investigados e a essência do problema, não desconsiderando nenhum dos aspectos contextuais que os envolvem.

A organização dos dados constitui-se no primeiro passo, no qual o pesquisador deve dar importância. O processo de análise deve ser sistemático, observando o roteiro de pesquisa, os objetivos da pesquisa e as questões que foram suscitadas, de modo que venha contribuir para o entendimento do objeto. A análise dos dados seguiu os procedimentos de análise de conteúdo fundamentados em Bardin (1977).

2.4.1 Universo e Sujeitos da Pesquisa

O universo investigado compreende o Estágio Supervisionado escolar, que engloba os Estágios Supervisionados I e II. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (UERN, 2012), na perspectiva de contemplar a formação do pedagogo para atender às demandas de uma realidade educacional, que está em constantes mudanças e renovações, esses componentes se apresentam, no decorrer do curso, distribuídos da seguinte maneira:

Estágio Supervisionado I – realizado no 5º período, destinado a ocorrer em espaços escolares para a realização de um trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Estágio Supervisionado II – realizado no 6º período, em espaços escolares nos quais devem ser desenvolvidos trabalhos pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os campos de Estágio Supervisionado I e II são Unidades de Educação Infantil, Escolas Municipais, Estaduais, Escolas de capital misto, (como no caso do SESC²¹), e escolas particulares, respectivamente. Em cada Estágio, os alunos encontram-se frente a um desafio que designa ações pedagógicas, como o domínio de conhecimentos específicos relacionados ao saber/fazer, ao domínio das ciências da educação, ao planejamento e execução de atividades pedagógicas, reflexão crítica de ações e atividades desenvolvidas. Nesse ambiente, apresentam seus conhecimentos sobre a docência, pondo em prática as aprendizagens que adquiriram ao longo do curso, mesmo que ainda não sejam conhecimentos lapidados. É nesse instante que o aluno sinaliza a compreensão de sua profissão e dos preceitos básicos desta.

²¹ As Escolas de Capital Misto são as que se encontram sob a tutela do Serviço Social do Comércio (SESC). Este órgão, mantido pela iniciativa privada e pública, tem em suas dependências escola que atende alunos desde o Ensino Primário ao Médio e Ensino Profissionalizante.

A definição da escola campo de pesquisa e dos sujeitos investigados teve como principal critério de escolha, a experiência dos professores em receber alunos estagiários do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN em suas salas de aula, uma vez que os Professores a serem investigados, deveriam apresentar suas percepções a respeito da atuação dos estagiários no Estágio escolar em relação à *Gestão de Sala de Aula* e aos *Conteúdos de Ensino*.

Dessa maneira, buscamos, junto ao Departamento de Educação da FE, os ofícios de encaminhamento dos graduandos aos Estágios I e II que compreendem os campos escolares. Analisamos os documentos dos últimos cinco semestres e identificamos as escolas que receberam mais estagiários por período.

Na tabela 1, podemos observar o número de Unidades de Educação Infantil (UEI's), Escolas Municipais, Estaduais e de Capital Misto conveniadas à UERN, e de alunos que estagiaram nos semestres de 2012.1 a 2014.1.

Tabela 1 – Número UEI's e de Escolas Conveniadas à UERN, e de alunos estagiários dos Estágios I e II, respectivamente, dos semestres 2012.1, 2012.2, 2013.1, 2013.2 e 2014.1

Unidades de Educação Infantil	Escolas – Estaduais – Municipais – Particulares e de Capital Misto	Total de alunos que realizaram o Estágio nos respectivos períodos
27	42	503

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados pelo Departamento de Educação DE/UERN.

Com base na tabela 1, podemos observar que a soma do número de alunos que realizaram o Estágio Supervisionado em espaço escolar foi de 503, nos semestres analisados, excetuando-se o número de alunos que vão ao Estágio Supervisionado III, que ocorre em espaço não escolar, número que não contabilizamos, haja vista não ser nosso foco de pesquisa.

Por meio da análise, também observamos que os alunos do Curso de Pedagogia se distribuíram ao longo desses semestres entre 27 UEI's e 42 duas escolas Municipais, Estaduais e de Capital Misto. Ou seja, é um vasto campo de unidades de Educação Infantil e de escolas regulares que os alunos do referido curso têm acesso para atuar no decorrer do componente curricular. São escolas que estão recorrentemente recebendo alunos em suas salas de aula. São Professores que frequentemente desempenham o papel de formadores de professores através da supervisão do Estágio e da troca de saberes.

Partindo do número total de UEI's e de Escolas Regulares que receberam estagiários em espaço escolar nos semestres de 2012.1 a 2014.1, observamos que escolas obtiveram

maior recorrência de Estágios, considerando que as escolas que se destacam têm maior participação do desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN, e os professores mais experiência em supervisão de Estágio, o que nos indica que esses educadores podem ter mais a nos dizer sobre a atuação dos estagiários em sala de aula.

Para selecionar a escola onde realizamos a pesquisa, tomamos como princípio de seleção as que mais receberam estagiários. Dessa forma, contatamos a escola com maior número de estagiários recebidos nos semestres de 2012.1; 2012.2; 2013.1; 2013.2; 2014.1. Buscamos contato com a primeira escola da lista, realizamos uma visita à escola, e houve, por parte dela, uma resistência e recusa em participar de nossa pesquisa, que foi justificada pela direção como impossibilitada, devido à rotatividade dos professores, por motivo de recente concurso da rede municipal de ensino.

Procuramos, então, a segunda escola da lista. Contatamos a supervisora, explicamos as motivações de nossa pesquisa, que foi considerada por esta e pelas professoras não somente relevante para a academia, mas também para a escola, já que esta versa pela atuação do estagiário em sala de aula e também pela relação colaborativa entre as instituições. A escola selecionada para realizarmos a entrevista com os Professores foi uma unidade municipal, localizada no bairro Alto do Sumaré, que atende alunos, principalmente, do referido bairro e também dos bairros Liberdade II e Dom Jaime Câmara e Zona Rural.

A escola pesquisada demonstra, conforme a tabela 2, ter recebido regularmente estagiários ao longo dos semestres analisados, tendo no semestre de 2014.1 recebido 6 alunos estagiários para desenvolver suas atividades de Estágio II. Isso evidencia, também, o conhecimento dos professores da unidade acerca do desenvolvimento do componente curricular no âmbito da escola, por parte dos estagiários.

Tabela 2 – Escola Campo de Estágio Supervisionado Pesquisada.

Escola Campos de Estágio	Nível	Número de alunos estagiários por período/ano					Total
		2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	
Escola Municipal	Educ. Inf. e A. Iniciais do Ens. Fund.*	1	4	5	1	6	17

*Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Departamento de Educação DE/UERN 2014.1.

A escola faz parte da Rede Municipal de Ensino, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem, em seu quadro de funcionários, onze professoras no turno matutino e nove no vespertino.

A composição dos Participantes baseou-se em algumas características específicas, sendo estas: as experiências das entrevistadas na supervisão de estagiários em sala de aula e a experiência em serviço. Portanto, selecionamos, entre os docentes, seis Professores que apresentavam o perfil necessário. Contudo, dois desses Professores só haviam recebido estagiários uma única vez. Com esses realizamos o pré-teste da entrevista, deixando os outros quatro com mais experiência para a pesquisa final. Com o pré-teste, buscamos verificar a pertinência das questões e se elas estavam entendíveis às Professoras Pesquisadas. A partir desse momento reelaboramos duas questões, pois verificamos que elas estavam muito elementares.

Como mencionamos, nosso primeiro contato na escola foi com a supervisora, procuramos a instituição no mês de novembro de 2014. A supervisora fez o levantamento sobre quantas professoras tinham recebido estagiárias em sua sala de aula, nos repassou essa informação via *e-mail*. Realizamos, novamente, outra visita à escola, para falarmos com cada professora e marcarmos as entrevistas. Nesse momento, sentamos novamente com a supervisora e Professoras, as quais solicitaram para que as entrevistas fossem realizadas posteriormente, no ano seguinte, depois do período de férias.

O pedido foi justificado pelas Professoras e supervisora pelo fato de estarem encerrando o período letivo, e, desse modo, estavam escrevendo relatórios, e elaborando provas, assim impossibilitadas, naquele momento, de participarem da entrevista. Na ocasião, deixamos as entrevistas marcadas para o início do mês de março de 2015. Na terceira semana do mês de fevereiro de 2015, procuramos novamente a escola. A supervisora nos recebeu e marcamos, juntamente com cada Professora, a entrevista, que ocorreu nas duas primeiras semanas de março deste ano.

Na primeira semana de março de 2015, estivemos dois dias na escola, nos quais realizamos o pré-teste, e retornamos na semana seguinte para realizarmos as entrevistas com duas questões reelaboradas. A entrevista final foi realizada com as quatro Professoras, uma na segunda-feira, duas na terça e a última na quarta (dias 09, 10 e 11 de março de 2015).

Por questões circunstanciais, a entrevista foi realizada apenas com Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que houve mudanças no quadro efetivo de professores da escola, devido ao recente concurso realizado pela Prefeitura de

Mossoró/RN, que contratou novas professoras, o que reconfigurou o quadro de efetivos. Dessa maneira, as Professoras que estavam na Educação Infantil, no período da pesquisa, não tinham ainda recebido estagiárias em suas salas de aula.

2.4.2 Coleta, Processamento e Análise dos Dados

Como mencionado anteriormente, para produzir os dados usaremos como principal instrumento a entrevista semiestruturada, haja vista essa técnica permitir a compreensão dos processos de construção da realidade a partir das opiniões, percepções dos investigados, como também possibilitar entender as práticas cotidianas, crenças, atitudes, reflexões ações e reações sobre o fato pesquisado (RICHARDSON, 1998).

As entrevistas foram realizadas na própria escola, na sala de reuniões, com cada Professora, individualmente. O registro das falas foi feito por meio de gravação em áudio (aparelho de gravação da marca *Samsung*), precedido mediante autorização dos participantes. Também realizamos algumas anotações cursivas, que permitiram detalhar expressões dos sujeitos. Contudo, a fluidez da entrevista deu-se mediada pelas questões da entrevista semiestruturada, e quando necessário retomávamos ao ponto da questão.

Na perspectiva de André (2008), ao realizar uma entrevista, o pesquisador precisa se preocupar em ouvir e tomar notas, mas, sobretudo, necessita manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos sempre que necessário.

No momento da entrevista, apresentamos as informações necessárias em relação à pesquisa e os objetivos, no intuito de deixar o entrevistado à vontade, demonstrando o que esperávamos dele, e como seria o desenvolvimento da entrevista; também esclarecemos que a identidade seria preservada.

Essa é uma etapa importante, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), informar com brevidade ao sujeito do objetivo e garantir-lhe que aquilo que será dito na entrevista será tratado como confidencial. Isso pode facilitar a entrevista, visto que muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante para dizer. Nesses casos, o entrevistador tem de ser encorajador dos pesquisados.

As entrevistas foram guiadas pelas questões sobre a identificação pessoal e Sócio-profissional do pesquisado, e, em seguida, fizemos as questões sobre a relação colaborativa entre a UERN e escola Campos de Estágio, e, posteriormente, as questões sobre a atuação do estagiário e sua *Gestão de Sala de Aula* e os *Conteúdos de Ensino*.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. Desse modo, é preciso estar atento às transcrições, pois elas devem ser repletas de detalhes conforme as respostas dos Pesquisados. Assim, as entrevistas foram transcritas considerando todos os detalhes descritos pelos pesquisados. Para isso, ouvimos as entrevistas, transcrevemos e, ao término, ouvimos novamente, acompanhando as transcrições para verificarmos o material escrito.

Para a análise das entrevistas, usamos como referência a análise de conteúdo dos discursos das Pesquisadas, com base nas elocuições de Bardin (1977, p. 21-22), que define que essa metodologia tem como função principal realizar inferências e interpretações em relação ao material de análise. O referido autor esclarece que as inferências se realizam a partir das discussões dos sujeitos em relação às categorias de análise. O referido autor declara que essa metodologia de análise é,

[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

Desse modo, estaremos realizando a leitura dos dados buscando compreender os discursos das Pesquisadas em relação ao nosso objeto de estudo, por meio das mensagens explícitas e implícitas em suas declarações. Por ser uma pesquisa eminentemente qualitativa e pela quantidade de sujeitos investigados, optamos por não realizar a quantificação dos enunciados das falas, mas analisá-las em sua essência. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo e Deslandes (2009) busca responder a questões particulares, visto que se ocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO; DESLANDES, 2009, p. 21).

Portanto, nossa pesquisa tem como procedimento de análise das falas a avaliação de conteúdo dos discursos das Pesquisadas, voltando-se a uma análise qualitativa. Realizamos interpretações e inferências das falas dos sujeitos, daquilo que se destaca nas suas elocuições, e também através da leitura das entrelinhas, o que aparece implicitamente na fala dos entrevistados.

Esse procedimento é permitido, haja vista que Bardin (1977, p. 42-43) define que essa metodologia de análise possibilita o uso de,

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada.

Primeiramente, para a análise dos dados coletados, realizamos a transcrição das falas das Professoras, recolhidas através da gravação em áudio e, também, das anotações realizadas durante a entrevista. Tal procedimento foi realizado mediante a retomada dos objetivos do estudo, no sentido de identificar os pontos relevantes. Após as transcrições das entrevistas, lemos e relemos, ouvimos novamente as falas no sentido de corrigirmos quaisquer erros de digitação. Em seguida, destacamos nas falas das Professoras as suas percepções a respeito do objeto investigado, estas foram organizadas tanto por meio das categorias de análise preestabelecidas como também através da frequência das falas das Pesquisadas.

A análise de conteúdos das entrevistas envolveu tanto a análise das categorias preestabelecidas, como também aquilo que ficou implícito nas falas dos sujeitos, e dessa forma construímos o nosso trabalho, analisando a essência das falas dos sujeitos e sua relação com as categorias de análises preestabelecidas e evidenciadas nos discursos das Professoras. Assim, a organização e análise dos dados deram-se da seguinte forma: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

As análises foram realizadas de forma distinta entre os três pontos investigados, a saber: 1º Identificação Pessoal, Sócio-profissional dos Pesquisados; 2º Relação Colaborativa

entre a UERN e Escolas Campos de Estágio e, 3º Atuação dos Estagiários na Gestão da Sala de Aula e Exercício dos Conteúdos de Ensino.

No Ponto da identificação Sócio-profissional das Pesquisadas, a discussão tem como base as falas das Professoras e as elucidações Hubermam (2000), a partir do qual podemos estabelecer pontos de ligação entre os discursos das Professoras e as características de cada fase da carreira profissional e, dessa forma, compreender quem são os sujeitos investigados.

Na análise da relação colaborativa entre as instituições UERN e Escola campos de Estágio, as categorias analíticas foram elaboradas a partir das falas dos sujeitos investigados, analisando-os em relação aos pontos mais evidentes em suas elucidações no que diz respeito a sua compreensão sobre o componente curricular, os papéis formativos dos sujeitos envolvidos nesta atividade curricular e as relações colaborativas entre os sujeitos e instituições.

No ponto da atuação dos estagiários na *Gestão de sala de aula e Conteúdos de Ensino*, as análises foram guiadas pelas categorias preestabelecidas, com base na caracterização dos elementos que compõem esses dois subdomínios da profissionalidade docente, extraídos das construções teóricas de Braz (2006). Nessa tarefa, a divisão da entrevista por eixos facilitou a análise das percepções das Professoras em relação a cada um dos elementos.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo destina-se a discutir as dimensões da pesquisa e compreender o objeto de estudo, articulando-o com os postulados teóricos e com as prescrições legais do Curso de Pedagogia da UERN. Dessa forma, buscaremos compreender a formação inicial do professor e o Estágio Supervisionado, analisando-os a partir da compreensão do desenvolvimento profissional docente.

Discutiremos, também, as relações colaborativas entre Universidade-Escola, com base nos estudos dos autores, trazendo o debate para o contexto local, onde verificaremos as relações entre a UERN e Escolas Campos de Estágio, com base tanto nos documentos instituídos pela UERN e pelo Curso de Pedagogia, como através de pesquisas desenvolvidas no âmbito, que discorrem sobre essas relações. Apresentaremos, ainda, a forma como o componente está estruturado no Curso de Pedagogia da UERN.

3.1 Formação Inicial do Professor e Estágio Supervisionado

A formação inicial do professor tem passado, nas últimas décadas, por mudanças tanto em relação às propostas curriculares dos cursos de formação docente, quanto no que diz respeito às novas concepções do profissional da educação que se deseja formar. O mundo tem passado por transformações e a educação também. Anseia-se, no momento atual, por uma formação dentro de uma nova racionalidade crítica, que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, e também o tecnicismo da formação (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, na primeira parte objetivamos esclarecer o que se compreende por formação inicial, abordando-a dentro da teoria da docência profissional, onde buscamos tecer considerações em relação à formação do professor, analisando-a como processo formativo que tem o Estágio Supervisionado como componente articulador da relação teoria-prática. Iniciamos com uma breve análise da evolução histórica do processo formativo dos professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, posteriormente, analisamos teoricamente a configuração da formação inicial docente na contemporaneidade.

Teoricamente, enfocamos as concepções de formação inicial, principalmente com base em Azevedo *et al* (2012), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2001), Vicentini e Luigi (2009), Marcelo Garcia (1999), Mello (2000), Mizukami (2004), Nóvoa (2009), Villar Ângulo (1999), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), que discorrem sobre concepções de

formação inicial na perspectiva da profissionalização do professor e também a partir da investigação e aproximação com o campo futuro de atuação.

Gatti (2010) situa que, no Brasil, a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, veio a ser proposta apenas no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, sendo que essas instituições correspondiam, à época, ao nível secundário e, posteriormente, incluíram o Ensino Médio a partir de meados do século XX. O Curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, contudo, destinava-se a formar bacharéis especialistas em educação e, também, professores para as Escolas Normais em nível médio.

Conforme Gatti (2010, p. 1357), apesar do curso de Pedagogia já existir desde 1939, ainda não se destinava a formar professores primários, sendo somente no ano de 1986 que,

[...] o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Observamos que a formação de professores em nível superior para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um processo recente, haja vista somente na década de 80 as instituições de nível superior começam a oferecer esse tipo de formação. Em meio a isso, houve mobilizações por parte da categoria docente que buscava uma maior qualificação dos professores das redes estadual e municipal em relação à formação inicial e à formação continuada. (VICENTINI; LUIGI, 2009).

Com a postulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, em 1996, a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passa a ser exigida em nível superior, solicitando uma formação em cursos regulares e específicos (Gatti, 2010). Nessa perspectiva, Gatti e Barreto (2009, p. 55) afirmam que a LDB - Lei nº 9.394/96 estabeleceu que “[...] a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação e admitiu o funcionamento temporário dos cursos Normais de nível médio”.

A partir da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96, houve alterações relevantes em relação à organização dos cursos de formação de professores. Em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica –

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, e, logo após, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio /2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP, apresentam as orientações básicas para a organização dos cursos de Pedagogia, instituindo que tipo de profissional se almeja formar, definindo princípios, condições de Ensino-aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País. Além disso, essas Diretrizes esclarecem os *locus* de atuação do pedagogo ampliando-os, e regulamenta um maior número de horas dedicadas ao Estágio Supervisionado (400 horas), distribuídas ao longo dos Estágios I, II e III (BRASIL, 2006).

As DCNP definem que o Curso de Pedagogia destina-se à formação do pedagogo apto a atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo principal a formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

É possível observar que a formação inicial dos professores para atuar nessa modalidade de ensino passou ao longo da sua história por mudanças, tanto em relação à organização curricular e à estruturação dos cursos, como na própria concepção de formação docente. Portanto, tendo situado o contexto histórico da formação dos professores a partir dessa pequena digressão, analisamos a formação inicial dos professores, buscando compreendê-la como processo formativo que objetiva formar o sujeito professor para que este atue como formador das novas gerações.

Marcelo Garcia (1999, p. 19), ao discutir as dimensões da formação inicial docente, esclarece o significado da terminologia formação, afirmando que esta pode ser entendida “[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Ou seja, a formação requer a apreensão de saberes socioculturais e de conhecimentos que tornam o indivíduo capaz de transmitir um saber exercido em função de um benefício social.

[...] a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagens de

experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se da formação como instituição quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

A formação inicial promove a transformação pessoal e profissional do ser humano, que deve desenvolver-se a partir da teorização, pesquisa, reflexão e análise crítica do próprio campo de atuação docente. Nesse sentido, formação tem viés formativo construtivo, desenvolve e estrutura o sujeito tanto pessoal como profissionalmente, envolvendo o duplo processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e aprendizagens, para lidar, posteriormente com a formação do outro, objetivo da formação de professores, que é tornar o indivíduo apto a atuar na formação das futuras gerações. Em vista disso, Marcelo Garcia (1999, p. 11) define que “[...] a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas a cultura, a informação e ao trabalho”.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 20), “[...] formar deve ter uma conotação mais precisa e ser um dos caminhos para profissionalizar a docência”. Dessa maneira, a formação inicial do professor deve levá-lo a sua própria profissionalização, ao conhecimento das dimensões da sua profissão. Ainda de acordo com estes autores “[...] a formação inicial é uma etapa no processo de desenvolvimento profissional” que subsidia o processo de construção de conhecimentos sobre o ofício docente, portanto, é o início de uma jornada que se estenderá ao longo de toda vida profissional.

Na perspectiva de Villar Ângulo (1999, p. 270), os currículos de formação de professores devem constituir-se como ambientes formativos, estruturados formalmente para institucionalizar a formação de professores que tencionam transformar jovens em profissionais práticos, competentes e especialistas na profissão. Em razão disso o autor afirma que, “[...] o currículo formativo deve dar oportunidade aos futuros professores de pôr em prática o papel que se tem pensado para desenvolver os professores na escola”. Deste modo, acreditamos na necessária formação docente vinculada a uma experiência formativa no seio da escola em suas salas de aula, o que vem sendo almejada pelas propostas do Estágio Supervisionado no PPC do Curso de Pedagogia da UERN.

Conforme o autor supracitado, a formação inicial deve possibilitar uma experiência prática dentro do futuro âmbito de atuação. Assim, o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN tem como objetivo estabelecer a aproximação dos seus alunos com a escola (sala de aula), e levar esses estudantes a colocar em prática as atividades e conhecimentos construídos ao longo da formação, fazendo desse momento uma atividade teórico-prática de transformação e institucionalização da ação docente.

A formação inicial constitui-se em um momento de construção da profissão, aproximação com o espaço de atuação e desenvolvimento profissional, que apenas se inicia e que é, em si mesmo, um processo permanente, haja vista os conhecimentos apreendidos nesse nível da formação não se equiparam com as competências do profissional com uma atuação de excelência, construída ao longo de sua formação e experiências docentes, e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Medeiros (2005, p. 89) considera que a formação inicial superior é um dos principais requisitos para a profissionalização do ensino, uma vez que, para a sociologia das profissões, uma profissão detém o controle de certos saberes que somente são difundidos em uma formação específica. Nesse sentido, a docência detém “[...] o domínio de habilidades e competências específicas ao trabalho docente, e certo domínio da ciência, dos saberes, da arte de ensinar, que orienta novas posturas e ações”.

Mello (2000) desvela o processo de formação inicial dos professores, descrevendo-o como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da Educação Básica que precisa,

[...] buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a Educação Básica (MELLO, 2000, p. 101).

Assim, ainda na formação inicial os alunos começam a construir conhecimentos, competências e habilidade relativas ao “que” e “como” ensinar, se apropriando tanto dos conhecimentos e orientações normativas da profissão como se aproximando da escola (sala de aula), espaço concreto de ação docente. Nesse momento, precisam conhecer com profundidade a natureza de seu ofício e identificar os conhecimentos necessários para a sua atuação, a fim de encontrarem, na ação de ensinar, o sentido de seu trabalho (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 33).

Ao analisar a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da UERN, Oliveira (2013) constata que há avanços em relação à ampliação do campo de atuação do pedagogo, porém, os conhecimentos profissionais específicos que dizem respeito à atuação do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam-se como objetos merecedores de atenção no processo de reformulação curricular. Para a autora,

A ausência de esclarecimento em algumas ementas sobre quais conteúdos escolares serão priorizados de fato nas disciplinas leva-nos a refletir a respeito de como a formação inicial trabalha metodologias específicas de ensino, ou seja, como o aluno vai desenvolver as metodologias propostas se não possui domínio do conteúdo a ser trabalhado. Isso nos faz supor que a formação inicial do pedagogo pressupõe que os alunos já dominam os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Assim, reforçamos que há a necessidade de que a formação inicial dê um maior suporte aos alunos em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades docentes, no que diz respeito às metodologias de ensino e, principalmente, ao que ensinar, por que ensinar e como ensinar, já que a clareza dos conteúdos a serem ensinados carece de aprofundamento, uma vez não se pode esperar apenas que os alunos remontem ao seu tempo de escola para fazê-lo. A autora supracitada menciona que o processo formativo necessita inteirar os *Conteúdos de Ensino* a partir das disciplinas específicas de atuação docente do professor em sala de aula, e afirma que as metodologias trabalhadas devem inteirar os conteúdos e as orientações do que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 83) aponta que “[...] essa ausência do que ensinar na escola talvez justifique por que os licenciandos chegam aos Estágios Supervisionados com tantas lacunas formativas”. Assim, fica evidente, com esses resultados de pesquisa, que o processo de formação inicial do professor não pode se desenvolver longe do seu objeto de estudo, nem fora das orientações de natureza do fazer docente em sala de aula.

Ao discutir o processo formativo dos professores na perspectiva profissional, Nóvoa (2009, p. 6) afirma que “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]”. O autor faz essa afirmação com base no entendimento de que a formação inicial de professores não pode ser desenvolvida fora da profissão professor e, portanto, é preciso que os professores, profissionais da escola básica, tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas. Para este autor,

Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (NÓVOA, 2009, p. 6).

O processo formativo do professor deve desencadear elementos para refletir sobre a própria aprendizagem do ser/estar professor e de sua prática, o que é possível por meio da

reflexão *in loco*, no próprio espaço de trabalho do professor. Na formação inicial, isso ocorre através dos Estágios Supervisionados, haja vista que é por meio dessa atividade teórico-prática que os alunos têm contato direto com seu futuro campo de atuação. Contudo, essa atividade ainda é compreendida de forma complexa e, muitas vezes, realizada apenas como uma obrigação curricular dentro dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) apontam para a necessidade de que os currículos dos cursos de formação inicial de professores sejam pensados de maneira a relacionar as disciplinas entre si, vinculando-as com campo de atuação profissional dos futuros formandos, tornando possível que os alunos desenvolvam o conhecimento teórico-prático da ação docente.

Lima (2012) volta-se para a análise das escolas que recebem estagiários, e aponta a necessidade de que os currículos escolares contenham informações/orientações teórico-metodológicas sobre a maneira que os Supervisores Escolares devem orientar os estagiários, sendo essa falta de orientação o que muitas vezes dificulta o processo de Ensino-aprendizagem da profissão docente no interior das salas de aula.

Nesse sentido, Villar Ângulo (1999) defende que os currículos dos cursos de formação de professores devem se constituir em ambientes formativos, fazendo desses cursos programas projetados para guiar e formar os professores na prática de sua profissão, estabelecendo conexão com o currículo escolar, levando os alunos a construir conhecimentos sobre a escola. Para este autor, é necessário que a preparação profissional dos professores da educação os guie a desenvolver seu papel profissional sem haver discrepâncias entre o aprendido na universidade e a realidade escolar.

O essencial seria que a formação dos professores estivesse tanto na universidade quanto nas escolas, e, dessa forma, envolvesse os domínios da teoria e da prática docente, e não somente universidade como teoria e escola como prática. Assim, é imprescindível que haja entre as duas instituições uma relação contínua e colaborativa, que permita aos alunos caminhar por entre as instituições, buscando subsídios a sua própria formação, encontrando, nestes elementos, a fundamentação da sua formação inicial docente (MIZUKAMI, 2004).

Libâneo (2001, p. 20) assinala que na atualidade é necessário que a escola se torne “[...] uma estrutura possibilitadora de atribuição de significados à informação, propiciando aos alunos os meios de buscá-la, analisá-la, para lhe darem significado pessoal”. As elucidações do autor deixam claro que o valor da aprendizagem escolar está, precisamente, “[...] em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõem a relação docente”.

É evidente que a formação inicial de professores deve ser pensada considerando as conjecturas da atual sociedade e dos processos educativos, envoltos em um contexto histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, a formação inicial deve levar os futuros professores a refletir sobre as questões que permeiam a escola.

O Estágio Supervisionado, como componente formativo, se configura na oportunidade em que a universidade pode trabalhar a formação docente junto com a escola, na intenção de formar professores centrados numa perspectiva crítica, investigativa e reflexiva sobre os problemas educacionais. Os alunos estagiários são sujeitos aprendizes em formação, trilham o caminho da aprendizagem para o aprender a ensinar e, dessa forma, o processo de formação inicial desses sujeitos (professores em formação) deve consistir-se em eixo central das atividades formativas da universidade (ZABALZA, 2004). É preciso trabalhar a aprendizagem na perspectiva do sujeito que aprende, que interage com o outro e com o próprio processo de apreensão de conhecimentos.

Assim, colocar o aluno em contato com o campo de trabalho, tendo ele uma orientação sobre a aprendizagem que deve construir, leva-o a compreender a natureza da sua profissão dentro do campo profissional, pois está indo à escola, ao espaço da sala de aula, não apenas para realizar uma atividade obrigatória, mas para aprender *in loco* o modo como ela se caracteriza e se desenvolve e se transforma.

Na perspectiva de Medeiros (2005), as concepções do que deve ser o professor, qual seu papel, são referendadas no espaço e tempo em que se constroem, considerando que são também ideológicas e, dessa forma, representam a imagem que socialmente se constrói sobre o educador. Portanto, é preciso aprofundar, no decorrer da formação inicial, tanto conhecimentos e concepções teóricas sobre a profissão como também apreender as competências e habilidades necessárias ao Ensino-aprendizagem, construindo esse conhecimento a partir da vivência no meio em que ela ocorre.

Na concepção de Nóvoa (2009), as propostas teóricas de formação só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Percebemos, então, que a formação inicial do professor necessita de uma estreita relação com o seu campo de trabalho para que, dentro deste, os alunos possam se apropriar dos conhecimentos docentes necessários a sua futura atuação. Assim, no momento em que se colocam no campo de trabalho, podem refletir sobre tais conhecimentos.

Dessa forma, buscamos compreender a formação inicial do professor e sua relação com o campo de trabalho a partir da análise da atuação docente do aluno do Curso de

Pedagogia da UERN, por meio do Estágio Supervisionado no campo escolar, na perspectiva do Professor Supervisor Escolar, que conhece a profissão, o campo escolar em que atua e o gerir da sala de aula. Ou seja, analisamos a formação inicial docente dos alunos por meio do componente formativo que possibilita a aproximação destes com o espaço da sala de aula.

3.1.1 Relações colaborativas entre Universidade-Escola

Buscamos, neste item, compreender, com bases teóricas, a relação colaborativa entre Universidade-Escola, analisando que relação é esta e qual a sua importância para a formação. Pretendemos, ainda, refletir sobre a diversidade do ciclo de vida profissional dos professores que atuam na escola, no sentido de entender suas concepções em relação ao processo formativo e à própria docência (HUBERMAN, 2000).

Ancoramo-nos nas discussões teóricas de Lima (2012), Pimenta e Lima (2012), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1997; 2000), que discutem a formação inicial dos professores a partir da reflexão sobre o processo formativo. Não restringindo a uma formação acadêmica, mas integrando-a à discussão que busca explorar as bases do contexto escolar, sendo possível investigar e refletir criticamente sobre o ofício docente e acerca do contexto real, onde a profissão do professor se desenvolve.

Com as análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN, e também nas leituras de autores que fizemos até aqui, compreendemos que, diretamente, o Estágio Supervisionado envolve três sujeitos no âmbito da universidade e da escola, a saber: o orientador da disciplina de Estágio, responsável pela orientação do estagiário; o professor supervisor, que acolhe o estagiário nas dependências da escola e o acompanha nas atividades desenvolvidas, preenche as Fichas de Avaliação e comunica ao orientador universitário quaisquer problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades; e, o último envolvido nesse processo, o próprio Aluno Estagiário (GALINDO, 2012; UERN, 2010).

O estagiário é o principal sujeito desse processo formativo que transita entre as duas instituições e encontra-se em formação. Para compreender a sua atuação no espaço da sala de aula, consideramos relevante analisar quais relações estão sendo estabelecidas entre as instituições formativas com o objetivo de promover uma formação profissionalizada com bases teórico-práticas. Entendemos que o componente curricular, ao mesmo tempo em que é um espaço de formação para os alunos do Curso de Pedagogia, é também o momento do encontro entre instituições universidade/escola, onde ambos os sujeitos (estagiários e

professores), podem estar refletindo sobre conhecimentos e saberes provenientes das duas instituições.

O Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN “[...] 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” (UERN, 2012, p. 60). Portanto, configura-se como *lócus* de conhecimento da ação profissional do professor, meio pelo qual o graduando poderá refletir sobre as problemáticas que se evidenciam na escola. O que implica dizer que é por meio desse componente formativo que o aluno irá manter uma relação dialética, investigativa e reflexiva com o campo escolar. Os alunos precisam imergir no contexto escolar para conhecer o funcionamento da escola (ZEICHNER, 2000).

Para Zeichner (1995), os programas de formação de professores devem desenvolver a aprendizagem de seus alunos tanto na esfera universitária quanto escolar. Para isso, o autor sugere que o processo formativo seja desenvolvido a partir de experiências práticas onde os alunos tenham a oportunidade de participar dos processos educativos que ocorrem no contexto escolar, se envolvendo na tomada de decisões e, desse modo, vivenciar a escola, que na sua concepção tem o papel especial na formação de professores.

Lima (2012, p. 29) acrescenta que o Estágio Supervisionado é um componente curricular com a tarefa de articular a teoria e a prática, tentando construir uma práxis efetiva. Na visão da autora, é preciso fazer do Estágio espaço de pesquisa sobre a docência, para que esse componente possa “[...] contribuir na formação de professores crítico-reflexivos, competentes, comprometido e cientes de sua função social”. Para tanto, é necessário clareza das funções que cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo têm em relação à formação do aluno da licenciatura.

Caldas (2013, p. 106), ao investigar as necessidades formativas dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN, apresenta em seus resultados que relação colaborativa entre UERN e escolas campo de Estágio Supervisionado aparece como uma das sugestões recorrentes, apontadas por seus investigados como merecedora de atenção. Esta autora afirma ser preciso criar um vínculo colaborativo entre UERN e escolas campos 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”.

É evidente a necessidade de uma parceria entre as instituições com o objetivo de promover uma formação teórico-prática que supere a redução do Estágio como apenas a parte

prática, e, de fato, promova a formação inicial docente do futuro profissional com conhecimentos específicos do seu futuro campo de atuação.

Calderano (2012), ao investigar o papel desenvolvido pelo estagiário e pelo professor da escola básica que supervisiona o estagiário na escola, evidencia que há uma necessidade de que o professor da escola básica seja reconhecido mais efetivamente como corresponsável pela formação inicial do graduando, sendo constituídas as condições para que tais ações atinjam uma perspectiva de docência compartilhada. Essa autora afirma existir uma,

[...] emergência de se prestar mais atenção às relações estabelecidas entre universidade e escola e desenvolver um olhar mais atento ao professor da escola básica como supervisor de estágio, reconhecendo nele seu poder de formação, constituindo o necessário estabelecimento de condições para que seu papel seja desenvolvido de forma a contribuir efetivamente com a formação do licenciando, futuro docente (CALDERANO, 2012, p. 155).

Villar Ângulo (1999) evidencia em suas pesquisas que as práticas de ensino (Estágio Supervisionado) acontecem na escola sem que haja uma preparação específica do professor supervisor, que irá acompanhar os alunos na unidade. O que indica que o acompanhamento do aluno e os objetivos do Estágio podem ser distorcidos no decorrer da ação na escola, por falta de clareza entre as partes envolvidas. Essa é uma questão também evidenciada nos estudos de Lima (2012), que afirma não haver esclarecimento por parte da escola sobre qual papel deve ser desenvolvido pelo Professor Supervisor Escolar ao receber os estagiários em suas salas aula.

Portanto, essa é uma realidade não de agora, nem somente evidenciada no Brasil, tendo em vista que autores de épocas diferentes e em contextos e continentes diferentes evidenciaram os mesmos problemas no que diz respeito ao desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado ou práticas de ensino, que ocorrem nas escolas com vistas a formar novos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Lima (2012, p. 51) chama a atenção para “[...] considerar o movimento que acontece no transito entre a cultura universitária e a cultura escolar, medidos pelas relações desenvolvidas pelos sujeitos inseridos nesse processo”.

Compreendemos, então, que esse componente curricular possibilita a investigação do espaço escolar, por meio do qual, o estagiário pode analisar o contexto real do ensino, imergindo na cultura escolar, no espaço onde a docência e a profissionalidade tomam forma e sentido. É nesse contexto que o Estágio proporciona um momento de investigação que envolve reflexão e mobilização dos saberes na atuação docente, na intervenção dos estagiários

na escola, investigando as práticas e iniciando seu processo de atuação profissional na unidade, com a orientação de um profissional da escola e também da universidade.

Na concepção de Villar Ângulo (1999), as práticas de ensino (Estágio Supervisionado) possibilitam situações de Ensino-aprendizagens em contextos reais, onde os alunos podem ter a oportunidade de tomar decisões reais em relação ao desenvolvimento da aula e da aprendizagem dos estudantes da unidade. Essas decisões envolvem ações como: a forma de conduzir a sala de aula, selecionar e decidir sobre os objetivos da aula, os conteúdos que serão aprendidos e ensinados e a forma como irão ser trabalhados em sala. O autor acrescenta que as decisões tomadas pelos estagiários, no contexto da prática, fazem com que eles se apropriem da profissão.

Na visão de Calderano (2012), o Supervisor Escolar tem um relevante papel no desenvolvimento dessa atividade, porque transforma o espaço de atuação do estagiário (a sala de aula) em um ambiente de iniciação à docência, ao cooperar com a atuação do aluno universitário, ajudando-o nas questões didático-pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, “[...] o estagiário, por sua vez, se vê como parte do processo como um todo e participa ativamente das diversas atividades dentro e fora da sala de aula numa interação com o professor da escola e da universidade”.

Portanto, a parceria Universidade-Escola deve se iniciar na compreensão das partes, sobre qual sua função formadora no Estágio Supervisionado, no entendimento do funcionamento da escola e na apreensão do aprimoramento dos saberes e práticas docentes, e, mais ainda, é preciso que sejam apreendidas e apropriadas por ambos os sujeitos envolvidos, para que, assim, possam ser estabelecidos novos parâmetros à produção de práticas comprometidas com uma formação de professores.

Para estudar o Estágio Supervisionado na formação de professores, precisamos “[...] conhecer os profissionais do ensino que nos aproxima do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e os limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar” (LIMA, 2012, p. 36). Conhecer o professor da Escola de Educação Básica e seu trabalho se torna imprescindível para a construção do conhecimento profissional do ser/estar professor, tendo em vista que as práticas dos alunos serão direcionadas a partir das orientações, também estabelecidas por estes docentes.

Nesta pesquisa, investigamos a atuação do estagiário em sala de aula a partir da perspectiva do Professor Supervisor Escolar e, portanto, se faz relevante conhecer esses profissionais investigados, as suas teorias e o ciclo profissional no qual se encontram. Desse modo, buscamos nas elucidações de Huberman (2000) compreender as teorias sobre o ciclo

profissional dos professores. Esse autor classifica cinco etapas do desenvolvimento e da atuação profissional dos docentes a partir do seu tempo de serviço e idade cronológica, pois para ele cada etapa da carreira docente corresponde ao nível de maturação dos professores, que também se relaciona com a idade do sujeito, sendo que as primeiras marcam a descoberta e estabilização na profissão e as três últimas fases apresentam características opostas.

Huberman (2000) esclarece que no início da carreira, o docente está em um momento “de exploração” e “estabilização”. A exploração é o momento em que o docente inicia a sua investigação sobre os contornos da atividade, fazendo uma opção provisória, experimentando a sua profissão. Sendo esta experiência positiva, ele passa a fase de estabilização, onde se apropriará das diversas características da profissão e do trabalho que desenvolve, procurando se especializar, assumindo, cada vez mais, seu ofício com responsabilidade.

É importante destacar que o desenvolvimento de qualquer carreira é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, e não se configura apenas como sendo uma série de acontecimentos, mas pela apreensão da experiência e construção de conhecimentos, a partir das vivências em situações de sala de aula, e, dessa forma, se apropriando do ser profissional como professores. Contudo, o desenvolvimento da carreira é um processo complexo que para alguns pode acontecer tranquilo, mas para outros pode ser cheio de dúvidas, repressões e angústias. (HUBERMAN, 2000).

Huberman (2000) explica que as fases da carreira dos professores são perceptíveis, tendo em consideração o ciclo profissional no qual se encontram e a idade cronológica, por exemplo: de 1 a 3 anos de ensino, o professor se encontra na fase inicial da carreira a qual ele está iniciando a docência e tendo os primeiros contatos com a sala de aula. A entrada é a chamada fase da “sobrevivência”, quando o docente experimenta a realidade do contexto escolar e define sua profissão. Nesse ciclo acontece também a descoberta e exploração, onde o professor expressa um entusiasmo e começa a assumir a responsabilidade da sala de aula, do ensino e dos alunos. Esses dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são vividos paralelamente, sendo o segundo o que permite aguentar e superar o primeiro.

Dos 4 aos 6 anos de carreira, o professor já se encontra em uma fase de estabilização. Ele entra em um estado de comprometimento definitivo, assumindo a escolha da profissão e as responsabilidades dela. A estabilização também traz ao docente a afirmação da sua profissão, e ele começa a acentuar seu grau de liberdade, suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento e organização. É nessa fase que os professores passam a ter o sentimento de competência pedagógica, pois já atuam eficazmente na sala de aula e têm um sentimento de

conforto com a profissão. Essa fase guia os professores à consolidação pedagógica (HUBERMAN, 2000).

A terceira fase (7-25 anos de carreira) é a da diversificação e/ou questionamento. Nessa fase, os docentes passam a lançar mão de diversificados materiais didático-pedagógicos, novas metodologias e também a experimentar outras formas de organização da turma. Os professores sentem-se seguros para diversificar a gestão da sala de aula, mais motivados e dinâmicos, participam efetivamente dos processos educacionais, das equipes pedagógicas, estão mais envolvidos no trabalho escolar. É nessa fase que podem começar a se colocar em questão, pois “é o meio da carreira”, e muitas vezes pode ocasionar o questionamento, o desencanto, isso depende, no entanto, da forma como cada docente concebe a sua profissão (HUBERMAN, 2000).

A quarta etapa (25-35 anos de profissão) é a da serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentação. Huberman (2000) classifica que esta é a fase mais distinta da progressão na carreira do professor. Nessa fase, eles estarão entre os 45-55 anos de idade, agem com certa serenidade diante das situações da sala de aula, pois carregam uma grande bagagem sobre a docência e a *Gestão de Sala de Aula*. Nesse período, nota-se uma diminuição no investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e espontânea na sala de aula. Os professores podem passar também pela fase do conservantismo, que os conduz a um relaxamento em relação aos acontecimentos da escola.

A última fase (35-40 anos de carreira) é a do desinvestimento, sereno e/ou amargo, quando os professores chegam ao final da carreira docente. Huberman (2000) evidencia que, na maioria das vezes, a postura dos professores nessa fase é positiva, pois se libertam, aos poucos, sem lamentar demasiadamente do investimento no trabalho. Dedicam-se, nesse momento, a si mesmos, aos interesses que têm, exteriores à escola, e a sua vida social. No entanto, quando não ocorre desta maneira, há um desinvestimento amargo onde o professor aceita sua aposentadoria com resignação por sentir-se estagnado na profissão.

O autor afirma que essas etapas não lineares a todos os sujeitos e nem sempre sentidas da mesma forma, havendo variação, principalmente se os indivíduos são de contextos diferentes. Cada fase prepara o docente para a seguinte, mas não determina totalmente a forma como o professor a desenvolve. Portanto, o modelo abaixo é apenas esquemático e especulativo, e agrupa as tendências mencionadas anteriormente (HUBERMAN, 2000).

Huberman (2000) resume o ciclo de desenvolvimento profissional dos professores com base no quadro abaixo (Quadro 2), que descreve os elementos das fases da carreira docente.

Quadro 2 – Resumo dos elementos do ciclo profissional dos professores.

Fonte: Huberman (2000, p. 47).

As Professoras Pesquisadas têm uma média de serviço na docência de 22 anos de profissão. Huberman (2000) classifica esse tempo na carreira docente como o momento de diversificação e questionamento, onde há alguns entrando para a serenidade e conservantismo. Estando no momento da diversificação, as Professoras estão em uma fase,

[...] na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio de diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalhos satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativos (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Nesse ciclo profissional, eles detêm domínio de sua profissão, conhecem seus alunos e têm experiência com a docência e com a atividade. Encontram-se em uma fase, onde estão abertos também às novas experiências, conhecem novas formas de gerir a sala de aula. É nessa fase que os professores investigados se encontram. Estão a receber os estagiários em suas salas de aula e começam a acompanhar o trabalho de iniciação na docência dos futuros professores.

As Professoras da Escola campo de Estágio tem experiência com a docência, com a sala de aula e com o enfrentamento de problemas educacionais. Consideramos, dessa forma, que a sua percepção sobre a atuação dos estagiários se reportará à sua própria prática, pois o parâmetro que eles têm como práticas adequadas ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será a sua própria *práxis*.

Nessa fase de diversificação e questionamento, se encontram abertos a novas descobertas, estão em um ponto que podem olhar sua profissão e perceberem-se no processo de ensino como o professor que ensinou e ainda tem certo tempo para exercer sua profissão. Assim, percebem o percurso que transcorreram até o momento, e os anos que ainda faltam para o final de suas carreiras (HUBERMAN, 2000).

As teorias a que se remetem as Professoras para fundamentar suas percepções sobre a atuação do estagiário, serão descritas através das estruturas do pensamento dos educadores, por meio do qual o comportamento docente é substancialmente influenciado (BRAZ, 2007). Portanto, compreendemos que as elocuições desses sujeitos estão tanto relacionadas ao ciclo profissional no qual se encontram, como também às suas teorias sobre docência.

As Professoras Supervisoras da Escola vão descrever a atuação do aluno e a sua profissionalidade docente a partir do contexto social que se insere, tendo como referência sua própria perspectiva e formação, pois os professores são sujeitos de sua aprendizagem, no tempo histórico, cultural e social, atuantes em um coletivo, na formação de novos sujeitos, daí o caráter desta investigação está imbricado na formação humana, e na abordagem sócio-histórica, que compreende o homem como ser natural e social, que se constrói por meio de relações sociais (SEVERINO, 2006, p. 628).

Portanto, ao analisar a atuação docente dos estagiários através da percepção das Professoras, recorreremos ao pensamento das Pesquisadas sobre a docência, o ensino e a *Gestão de Sala de Aula*. Em vista disso, Braz (2006, p. 25) descreve que o “[...] professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. É dessa forma, então, que os pensamentos dos professores guiam e orientam sua conduta.

Observamos que o Estágio Supervisionado se desenvolve em meio a todas essas questões que envolvem tanto as instituições como os sujeitos que se encontram nesse processo, e se movem nas complexas relações humanas e sociais, nos regulamentos e tradições que acontecem tanto na escola como na universidade (LIMA, 2012).

Nesse contexto sociocultural diverso ocorre o encontro entre as instituições universidade e escolas campos de Estágio, uma vez que os estagiários saem do âmbito universitário e entram no contexto escolar no qual se depararam com uma nova cultura e também com os alunos da escola. Nesse contexto, o estagiário mobiliza todos os seus conhecimentos para gerir a sala de aula e trabalhar os *Conteúdos de Ensino*. Essa atividade é realizada juntamente com as orientações dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo,

sejam professores universitários ou professores supervisores da educação básica. Nessa perspectiva, Lima (2012, p. 72) aponta que,

A aprendizagem de uma profissão pode acontecer em três dimensões: a aproximação do estagiário com os profissionais da educação e com o exercício do magistério, o resgate das experiências significativas de memória docente dos próprios estagiários e, pela literatura pedagógica a respeito da formação do educador.

A atividade do Estágio Supervisionado na formação inicial assegura que o aluno vivencie essas três dimensões. Entretanto, nem sempre, esse encontro entre o aluno estagiário e o professor supervisor tem sido considerado. O professor da escola básica, enquanto sujeito investigado e avaliador desse processo de formação, por vezes, como denuncia Caldas (2013), não compreende seu papel no Estágio, ou é deixado à margem do processo, ou ainda se abstém da responsabilidade, o que dificulta o processo de aprendizagem da profissão docente por parte do estagiário.

Zeichner (2000), em suas elocuções sobre as relações universidade e escolas na formação de professores, apresenta que na contemporaneidade a formação de professores não valoriza como deveria as teorias produzidas por aqueles que estão na prática, ou seja, os professores e seus saberes sobre a docência, pois o processo formativo ainda está muito ligado à bibliografia acadêmica. Para esse autor, a formação do professor deve estar ligada à investigação da prática escolar e ao seu contexto sociocultural. Assim, a formação dos professores, às vezes, se distancia da prática por não considerar o conhecimento dos professores que estão no exercício da profissão.

Dessa forma, as relações colaborativas entre as universidades e escolas são merecedoras de atenção, tendo em vista que os indivíduos que participam desse processo formativo são sujeitos culturais imersos em contextos diversos, e carregam consigo as marcas do tempo de serviço e da formação que tiveram. Portanto, necessitam de uma constante atualização dos seus saberes e conhecimentos, em relação à docência e ao campo escolar.

3.1.2 Relações entre a UERN e Escolas Campo de Estágio

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN está organizado tanto com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), quanto na Resolução nº 36/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de

Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (UERN, 2010), e também no Projeto Pedagógico (PPC) de Pedagogia da UERN (UERN, 2012). Essas diretrizes e documentos institucionais normatizam e organizam o regimento desse componente curricular.

Com a reformulação curricular de 2007, o Curso de Pedagogia da UERN passou por mudanças relevantes que buscavam romper com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, superando, assim, a separação entre esses dois elementos. A nova proposta curricular assume a concepção de que a relação entre teoria-prática é indissociável e fundamental à *práxis* docente (UERN, 2012). Portanto, nesse item, nosso objetivo é compreender como está organizada, do ponto de vista legal, a relação colaborativa entre a UERN e as escolas campos de Estágio, abordando que campo é este? Engloba o que? Quem intermedeia a relação?

Neste trabalho, analisamos os Estágios Supervisionados I e II, haja vista que apenas esses dois destinam-se ao espaço escolar, campo de atuação docente que envolve o objeto estudado. O Estágio III destina-se ao espaço não escolar e, portanto, não se inclui nessa análise. O Estágio escolar é o espaço onde o aluno tem a oportunidade, muitas vezes a primeira, de vivenciar a docência na Educação Infantil (Estágio I) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II).

A resolução do CONSEPE n. 36/2010 no Art. 11, estabelece que o campo de atuação dos estagiários da licenciatura deve ser a escola de Educação Básica. Esta se apresenta como “[...] o *locus* preferencial da formação docente e espaço privilegiado de investigação, reflexão e desenvolvimento de projetos de intervenção que venham a se configurar como campo de aprendizagem e produção do conhecimento para alunos e professores universitários”. (UERN, 2010, p. 3-4).

São definidas como campos de Estágio Supervisionado as instituições: “[...] I – públicas (municipais, estaduais e federais), prioritariamente, e privadas; II – de interesse público, associações e congêneres; III – organizações educacionais de interesse público e capital misto”. (UERN, 2010, p. 3). As escolas campos de Estágio estão credenciadas em uma lista de dados disponível no Departamento de Educação DE/UERN, o qual faz os encaminhamentos dos alunos aos campos escolares, mediante solicitação do professor universitário responsável pelo Estágio na Faculdade (UERN, 2012).

No contexto da UERN campus Central, as instituições escolares que estão recebendo estagiários encontram-se distribuídas por todo o Município de Mossoró/RN. Os alunos escolhem a instituição onde irão realizar sua atividade de Estágio em acordo com o

Supervisor acadêmico, desde que a escola esteja credenciada no Departamento do Curso. Geralmente, boa parte das Unidades de Educação Infantil e Escolas de Mossoró/RN se disponibiliza a receber estagiários em suas salas de aula.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (UERN, 2012) e a Resolução do CONSEPE nº 36/2010 (UERN, 2010) descrevem que para a realização do Estágio Supervisionado curricular é necessário o envolvimento direto de três sujeitos principais, como já discutimos, são eles: o Supervisor Acadêmico (Professor universitário), o Supervisor do Campo de Estágio (Professor da rede básica) e o aluno estagiário. Esses três indivíduos relacionam-se entre si diretamente para a realização da atividade curricular, tanto no âmbito acadêmico como escolar.

O Supervisor Acadêmico deve ser um professor do quadro efetivo do Departamento de Educação, que ficará responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico do aluno do Curso de Pedagogia. Sendo de responsabilidade esclarecer o significado e os objetivos do Estágio, orientando sua proposta de execução. Podendo assumir 01 (uma) turma de Estágio por semestre, exceto quando autorizado pela Plenária Departamental. Cada turma poderá ser formada por, no mínimo, 10 (dez) e no máximo 12 (doze) alunos (UERN, 2012).

Contudo, dados da pesquisa de Fernandes (2015), dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, apontam que nos períodos de 2014.1 e 2014.2, os Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia da UERN, que lecionaram nessa disciplina, eram em sua maioria professores substitutos, ou seja, professores com contratos temporários e sem vínculo efetivo com a instituição, como podemos observar na tabela 3.

Tabela 3 – Professores que lecionaram a disciplina de Estágio nos semestres de 2014.1 e 2014.2 na Faculdade de Educação da UERN.

PROFESSORES	ESTÁGIO I		ESTÁGIO II		TOTAL
	2014.1	2014.2	2014.1	2014.2	
EFETIVOS	1	1	0	2	4
SUBSTITUTOS	5	4	5	3	17

Fonte: Adaptado de Fernandes (2015).

Observamos que dos 21 professores que assumiram as disciplinas Estágios I e II, nos semestres de 2014.1 e 2014.2, dezessete eram substitutos e apenas quatro efetivos. Isso nos

leva à questão: será que os substitutos conhecem as normas e regulamentos do Estágio da UERN, para acompanhar e subsidiar os estagiários no decorrer desta atividade na escola?

As atribuições do Supervisor Acadêmico de Estágio, destacadas pelo PPC de Pedagogia (UERN, 2012) são, a saber: elaborar plano de ação do Estágio Curricular; orientar os alunos quanto à elaboração do plano ou projeto de Estágio a ser desenvolvido durante as fases do Estágio, obedecendo às normas vigentes; orientar os alunos quanto à escolha da instituição em que o Estágio deve ser realizado; fornecer ao estagiário todas as informações sobre o Estágio, suas normas e documentação, inclusive a caracterização do campo de Estágio; realizar supervisões sistemáticas para acompanhar e avaliar o desempenho e o envolvimento do estagiário na dinâmica da prática profissional, diretamente no campo de Estágio; solicitar do estagiário a documentação referente ao registro das atividades desenvolvidas; efetuar os registros das atividades das fases do Estágio no diário de classe, conforme sua execução, inclusive presenças, faltas e notas dos alunos; avaliar o desempenho dos estagiários sob sua responsabilidade conforme as normas vigentes na universidade, atribuindo-lhe os respectivos conceitos e notas (UERN, 2012).

Portanto, observamos que são muitas as atribuições do Professor Supervisor Acadêmico (professor universitário) em relação ao Estagiário, sendo de sua responsabilidade conhecer, de forma horizontal e vertical, o funcionamento do componente curricular, como também o campo de desenvolvimento do Estágio.

A atuação dos alunos na escola depende também das orientações do professor universitário, que tem sua grande contribuição na orientação didático-pedagógica para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas no Estágio e, também, as orientações comportamentais. É nesse momento que este docente deve fazer com que os alunos mobilizem seus conhecimentos construídos ao longo do Curso para desempenhar sua atividade no Estágio.

Já o Supervisor do Campo de Estágio (Professor Supervisor Escolar), é um profissional da área objeto de formação lotado na instituição de realização do Estágio, responsável, naquele local, pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento da atividade. É da competência desse profissional acolher o aluno estagiário e o Supervisor Acadêmico de Estágio nas dependências da instituição campo de Estágio e acompanhar, de forma sistemática, as atividades desenvolvidas pelo aluno estagiário na sala de aula. Fica ainda ao seu cargo preencher e assinar as Fichas de Avaliação e de frequência dos alunos estagiários e comunicar ao Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular quaisquer problemas

relacionados ao desenvolvimento das atividades do Aluno Estagiário (UERN, 2012; UERN, 2010).

O Aluno Estagiário é o principal indivíduo de realização do Estágio Curricular Supervisionado, sendo que é dever deste, principalmente: frequentar e participar ativamente da fase de orientação e realizar as atividades e tarefas solicitadas no Estágio, mediante plano de trabalho a ser cumprido²², obedecendo aos prazos estabelecidos (UERN, 2012).

Também é de responsabilidade do estagiário comparecer ao Estágio em condições compatíveis e requeridas pela circunstância da atividade curricular e do ambiente escolar e executar as tarefas mediante planejamento, cumprindo normas, procedimentos metodológicos e cronogramas estabelecidos no processo de orientação. Deve conduzir-se ao campo de Estágio com os planos ou projetos de trabalhos elaborados previamente, sob a orientação do Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular e apresentá-los aos professores supervisores escolares (UERN, 2012).

O estagiário terá o direito de receber do Departamento de Educação formulários, fichas e demais documentos que serão utilizados no Estágio. Também por intermédio deste órgão será encaminhado oficialmente à instituição campo de Estágio e receberá assistência e orientação do Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular (UERN, 2012).

Os objetivos do Estágio Supervisionado Curricular apresentados pela Resolução do CONSEPE nº 36/2010, no seu Art. 4º definem que este componente curricular destina-se a:

I – possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas propondo alternativas para o enfrentamento destes; II – constituir ambiente propício de articulação teoria-prática na efetivação da formação docente; III – viabilizar e dinamizar o intercâmbio Universidade – Rede de Educação Básica e outros contextos educacionais; IV – contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente e a proposta formativa do curso; V – efetivar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao ofício de professor (BRASIL, 2010, p. 2).

Os objetivos do Estágio elencados pelo CONSEPE apresentam, em sua essência, a intenção clara de que este componente proporcione ao estagiário a construção do conhecimento do campo de atuação e isto não se dá fora do campo escolar, perpassa a relação

²² As atividades dos alunos, de acordo com os professores investigados, são planejadas seguindo o roteiro/plano anual de conteúdos estabelecidos para cada ano letivo, pois, desse modo, a atividade de Estágio não coloca em prejuízo o que foi decidido na semana pedagógica.

que deve ser estabelecida entre ambas as instituições, no intuito de promover a aprendizagem do *locus* de atuação, por meio da *inserção do aluno na multiplicidade de situações vivenciadas na escola básica*, fazendo com que o ambiente escolar seja *propício de articulação teoria-prática* na efetivação da formação docente que ocorre por meio do *intercâmbio Universidade-Escola*, possibilitando, assim, a investigação do contexto da sala de aula através de uma relação *dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente e a proposta formativa do curso*, o que pode levar ao desenvolvimento de competências profissionais pelo estagiário, essenciais ao ofício de professor.

A avaliação dos estagiários é de responsabilidade do Supervisor Acadêmico de Estágio, sendo solicitada a participação do Supervisor de Campo de Estágio, mediante instrumentos avaliativos compatíveis com os fins a que se destinam.

O aluno estagiário tem obrigação de entregar trabalhos parciais e finais a unidade universitária a qual se vincula a atividade de estágio, podendo se realizar por meio de diferentes instrumentos: relatórios, portfólios, artigos, dentre outros compatíveis com as exigências de um trabalho acadêmico-científico (UERN, 2012, p. 146).

Ao final do Estágio Supervisionado, o aluno apresenta, à faculdade e professores, um diagnóstico de sua atuação no campo escolar, onde o professor irá analisar esse trabalho e também as Fichas de Avaliação preenchidas pelo Supervisor Escolar. Nesse momento, o professor universitário, para realizar sua avaliação, considera o que observou ao avaliar os alunos no campo de Estágio, a entrega do trabalho final do aluno (portfólio, relatório, artigo, etc.) e a análise das Fichas de Avaliação preenchidas pelo Supervisor Escolar.

As Fichas de Avaliação contêm questões relacionadas à atuação do estagiário, sua frequência, avanços e dificuldades no processo de desenvolvimento das atividades. Essas são entregues ao final do Estágio, pois são preenchidas pelo Professor Supervisor Escolar, onde avalia a atuação do estagiário e atribui-lhe uma nota por sua atividade docente e com base nelas o supervisor acadêmico também avalia esse aluno. O Professor Universitário considera a avaliação do Professor Supervisor Escolar, haja vista que este é quem acompanha o aluno no processo escolar e por meio das Fichas relata a essência da atuação docente do estagiário na escola, expondo as potencialidades e fragilidades dos estagiários.

A relação mantida entre as instituições UERN e Escolas campos de Estágio se apresenta como uma relação necessária à atuação do estagiário na escola. Fica evidente que o Supervisor Escolar também realiza seu papel de formador, pois orienta as atividades do aluno universitário e o acompanha em todo momento da aula.

A escolha do campo de atuação do estagiário é um processo que requer cuidado, e o Professor universitário tem como atribuição ajudar o estagiário na definição do campo onde irá realizar sua atividade. Um dos critérios para a escolha do campo de Estágio Supervisionado é que este deve ser realizado em estabelecimentos educacionais escolares e não escolares, preferencialmente instituições públicas no município sede da oferta do curso.

Para uma instituição ser solicitada como campos de Estágio se faz necessário, de acordo com o PPC de Pedagogia, que atenda a alguns requisitos relacionados à infraestrutura física e humana, que possibilite condições de coordenação e avaliação de Estágio pela instituição de ensino. A realização do Estágio deve acontecer como ação de parceria entre as instituições formadoras, visando à qualidade da formação humana e profissional do estagiário, por meio da celebração de convênio com a UERN e a escola, realizado através de termo de compromisso com o aluno e a instituição cedente (UERN, 2012).

A realização do Estágio Curricular Supervisionado ocorre mediante formalização de convênio entre a Universidade e a instituição concedente após a assinatura do Termo de Compromisso do Estagiário – TCE²³, celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da UERN (UERN, 2010). Fica a cargo da Universidade a definição dos critérios, tanto de natureza legal quanto pedagógica, para a realização da atividade. Esse convênio é estabelecido mediante o envio de um ofício à Escola, no qual constam as informações sobre o aluno e o objetivo da atividade. Desse modo, o documento propõe a parceria entre as instituições e as atribuições de cada uma das partes.

Esses requisitos são necessários para que a instituição recebedora de estagiários atenda-os em seu processo formativo, reconhecendo a atividade como componente promotor da formação *in loco* de futuros professores. O documento procura estabelecer uma relação de parceria entre os sujeitos envolvidos, colocando o estagiário dentro da escola, e os professores escolares como formadores. Na confluência entre o contexto escolar e universitário, o aluno tem a oportunidade de ampliar os limites de sua formação acadêmica profissional, esclarecendo e aprofundando os conhecimentos científicos e teóricos metodológicos que fundamentam a *práxis* docente, e, também, participar dos processos educacionais que a escola vivencia.

A emissão do Termo de Compromisso do Estagiário – TCE, é atribuição do Departamento de Apoio ao Estudante – DAE, que representa a UERN na formalização do convênio. Também fica sob a responsabilidade do DAE encaminhá-lo à Faculdade de

²³ Anexo B.

Educação, que o envia às instituições cedentes, e, na maioria das vezes, o próprio aluno leva o termo até a escola, quando inicia o período de observação (UERN, 2012).

A atividade de observação no campo de Estágio, realizada pelo aluno estagiário, destina-se ao conhecimento da realidade do campo de Estágio. Essa atividade é primordial para que o aluno tome conhecimento sobre os processos educacionais reais desenvolvidos no *locus* de atuação docente. A observação deve ser feita por meio de instrumentos investigativos que possibilitem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (UERN, 2012).

As atividades do exercício profissional destinam-se às ações pedagógicas desenvolvidas no campo de Estágio, na perspectiva de atuação em diferentes contextos educacionais assim concebidas (UERN, 2012). O planejamento da regência escolar ocorre em comum acordo com o Professor Supervisor Escolar que, no intuito de dar continuidade ao seu trabalho e ao currículo escolar, orienta os estagiários sobre conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas duas semanas de intervenção em sala de aula.

As relações no Estágio se mostram complexas, tendo o aluno como elo entre as instituições e também entre os docentes. De um lado, o estagiário recebe orientações teórico-metodológicas por parte do Supervisor Acadêmico, que contribui para que o aluno observe, investigue, analise, reflita e desenvolva planos de intervenção no Estágio. Por outro, o Supervisor Escolar direciona os conteúdos trabalhados de acordo com o plano anual, que já fora decidido, disponibilizando os horários das disciplinas, a rotina em sala de aula e acompanhando o desenvolvimento das atividades, as quais o estagiário realizará.

O Estágio Supervisionado constitui-se em atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estagiário, mediante a observação, investigação, participação e intervenção em situações concretas da vida e do trabalho do seu campo específico. Essa atividade, para ser realizada de forma plena, necessita da mediação entre as instituições que, trabalhando em acordo e com objetivos definidos, podem proporcionar ao estagiário uma imersão positiva no seio escolar (UERN, 2010).

O Supervisor Escolar atua como coadjuvante, concede o uso da sala de aula, e informa ao estagiário sobre as obrigações, a rotina, a forma de trabalho que os alunos estão acostumados e realiza o acompanhamento das atividades que este executará, mas não intervém de forma direta. Podemos perceber, na leitura do PPC de Pedagogia, que o Supervisor Escolar é compreendido como o acompanhante do estagiário, tendo seu papel reduzido, pois não considera que ele pode, sim, desempenhar uma função formativa na decisão e orientação do aluno, uma vez que as tarefas que lhe cabem são acolher, comunicar quaisquer problemas ao professor universitário e preencher as Fichas de Avaliação.

As relações colaborativas entre as instituições são normativas. Os alunos são instruídos, na universidade, sobre a maneira de proceder na escola, sem que as orientações deem conta de revelar a verdadeira essência da sala de aula, haja vista os processos educacionais serem subjetivos e as relações podem ocorrer de diversas formas.

No momento da observação, os alunos devem ser aproximados do Supervisor Escolar e solicitar deste um instante para que ele fale sobre a escola, a *Gestão da Sala de Aula*, *Conteúdos de Ensino*, relações com seus alunos e, dessa forma, apresente as problemáticas que tem enfrentado com sua sala de aula. Somente a observação não conduz a uma investigação das práticas que o professor vem desenvolvendo com sua turma. É preciso que haja diálogo entre os Professores da escola e os estagiários, no intuito de conhecer o campo escolar.

3.1.3 Estruturações do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN

A estruturação do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN segue as orientações das DCNP (BRASIL, 2006) e as determinações da Resolução nº 36/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE (UERN, 2010), bem como as orientações contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UERN, 2012). Esses documentos contêm as normas e orientações para a realização do Estágio Supervisionado e é com base neles que os cursos de Licenciatura e, no caso específico, o Curso de Pedagogia da UERN, organiza o funcionamento deste componente curricular.

De acordo com o Art. 8º, parágrafo IV das DCNP (BRASIL, 2006, p.5), o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular que tem como objetivo assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares. Estes devem, ainda, ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências na:

- a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

O Estágio é um componente curricular que ocasiona ao aluno em formação a possibilidade de entrar em contato com o campo de atuação para o qual está se formando,

sendo por meio dessa atividade que é possível vivenciar de maneira experimental os diversos campos que o curso possibilita. Contudo, a prioridade do Estágio é que se desenvolva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que o Curso de Pedagogia é o único que forma o profissional dessa área de atuação.

O PPC de Pedagogia compreende o Estágio Supervisionado enquanto atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, que não se limita à aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Acrescenta que nesta atividade curricular o fundamental é que o aluno aprenda novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se, assim, num processo de investigação na ação. Esta é uma atividade teórico-prática que se desenvolve em interação com os demais componentes do curso, desenvolvida em sintonia com a totalidade das ações do currículo (UERN, 2012).

Para guiar as atividades do Estágio Supervisionado e orientar os alunos do Curso de Pedagogia, o PPC (UERN, 2012) designa que a direção do curso deve escolher um(a) Coordenador(a) de Estágio, que tem como competência mobilizar as discussões, os estudos, as atividades e as avaliações juntamente com os Professores da Disciplina de Estágio Supervisionado ou, quando se fizer necessário, com os demais Professores, com vistas a acompanhar a evolução dos trabalhos (UERN, 2012).

O acompanhamento do estagiário no campo de Estágio escolar deve ser realizado pelo docente escolhido como coordenador, e ocorrer numa frequência mínima de 2 (duas) vezes (por Estagiário). O processo avaliativo do estagiário é realizado conjuntamente entre o Professor do Estágio Supervisionado e o profissional atuante no campo de Estágio que recebeu, acompanhou e orientou.

A avaliação do estagiário pode ser realizada com base nos seguintes instrumentos acadêmicos: planos ou projetos de trabalho, atuação profissional, relatório, memorial, artigo, portfólio, entre outros (UERN, 2012).

Em consonância com as DCNP's (BRASIL, 2006), esse componente curricular desenvolve-se na intenção de assegurar que o Curso de Pedagogia forme um profissional com conhecimentos específicos da sua área de atuação, sendo uma “atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, situando o pedagogo como um intelectual em formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”. (UERN, 2012, p. 139).

O Estágio Supervisionado envolve diretamente duas disciplinas de aprofundamento do Curso de Pedagogia da UERN, nas quais professores supervisores acadêmicos e alunos estagiários têm a oportunidade de refletir criticamente e avaliar os materiais e métodos

utilizados na intervenção em sala de aula, são elas: Os Seminários Temáticos I e II, que ocorrem paralelamente acompanhando e dialogando com os Estágios Supervisionados I e II desenvolvidos na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente, estabelecendo uma interface com a observação e a intervenção designada no componente curricular (UERN, 2012).

De acordo com o disposto no PPC de Pedagogia da UERN, os objetivos dos Seminários Temáticos convergem no sentido de “[...] articular, ampliar e sintetizar os conteúdos teórico-metodológicos discutidos nos períodos em que se concentram as Disciplinas dos Ensinos (Estágio Supervisionado), de modo a visualizar a complexidade da atuação docente”. (UERN, 2012, p. 49).

As discussões propostas pelos Seminários Temáticos se articulam no sentido de refletir sobre o campo de atuação do pedagogo, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando promover discussões que envolvam:

Situações problemas decorrentes dos conteúdos de ensino; Situações de ensino e aprendizagem que evidenciem categorias conceituais nucleares inerentes às áreas de conhecimento; situações pedagógicas que busquem, nas ideias dos clássicos, respostas para suas interpretações; Situações que estabeleçam diferenças entre o ensino de conceitos, o ensino de procedimentos e o ensino de atitudes; Situações que possibilitem a criação de variadas estratégias de ensino e aprendizagem; Situações que permitam o exercício de práticas avaliativas; Situações que permitam a resolução de problemas, dentre outras (UERN, 2012, p. 49).

As atividades dos Seminários Temáticos são organizadas de modo que possam levar professores e alunos a refletirem sobre o contexto escolar, no sentido de produzir conhecimentos, fundamentar teoricamente as práticas docentes encontradas no seio escolar, ampliar as experiências docentes dos alunos, discutir as situações e problemas que somente o contexto escolar possibilita.

As disciplinas se organizam no decorrer do Curso de Pedagogia, da UERN, da seguinte maneira: Seminário Temático I – Realizado no 5º Período do Curso com ênfase nos estudos das Diferentes Linguagens da Educação Infantil; Seminário Temático II – Desenvolvido no 6º Período do Curso de Pedagogia e tem como principal tema das discussões, as Diferentes Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro 3, podemos observar a ementa que sintetiza os procedimentos e atividades desenvolvidas nessas disciplinas.

Quadro 3 – Síntese da Estrutura do Seminário Temático I e II.

SEMINÁRIO TEMÁTICO I		
Campo Temático	Carga Horária	Ementa
Diferentes Linguagens da Educação Infantil	60h/a	Problemas de conhecimento na educação infantil envolvendo as diferentes linguagens. As propostas e práticas das diferentes linguagens /eixos formativos no espaço da educação infantil.
SEMINÁRIO TEMÁTICO II		
Campo Temático	Carga Horária	Ementa
Diferentes Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60h/a	Problemas de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resolução de problemas como estratégia metodológica no Ensino-aprendizagem das diferentes linguagens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela Autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN. (UERN, 2012).

As atividades desenvolvidas consistem em: apresentação da proposta e orientação para cada seminário; apresentação dos problemas identificados pelos alunos por ocasião da observação no Estágio Supervisionado (cada professor do Estágio deverá contribuir com a sistematização dos problemas identificados para apresentação, por escolas, no Seminário); elaboração de cronograma de estudo/trabalho para a intervenção na prática pedagógica da escola campo de Estágio – Identificação e estudo de referenciais – (Estudo individualizado ou em grupo); planejamento das ações interventivas na escola; Seminário de apresentação das propostas/planejamento de intervenção na escola campo de estágio; Seminário de apresentação e avaliação da experiência desenvolvida na escola (UERN, 2012).

O Estágio Supervisionado desenvolve-se no sentido de promover uma formação alicerçada no campo de trabalho, fazendo com que os alunos em formação tenham a oportunidade de conhecer o ofício docente no contexto da prática, em um diálogo entre teoria e prática, que o leve a articular e mobilizar os conhecimentos da formação pedagógica.

Desse modo, a Resolução nº 36/2010 do CONSEPE (BRASIL, 2010, p. 4), no Art. 60, descreve os eixos metodológicos norteadores do Estágio Curricular Supervisionado:

- I – Atuação interdisciplinar: é materializada na articulação pedagógica entre os diversos campos de saberes e práticas no processo de ensino-aprendizagem;
- II – Articulação teoria-prática: é compreendida de forma dialética construindo possibilidades e/ou opções de intervenção na realidade a partir de situações-problema identificadas;

- III – Investigação/Intervenção: é proposta mediante a reflexão teórico-prática sobre os determinantes/condicionantes do contexto real, com vistas à construção de uma nova prática de desvelamento e transformação;
- IV – A resolução de situações problemas: efetiva-se mediante o processo de ação-reflexão-ação, vivenciado em situações contextualizadas;
- V – Reflexão sobre a atividade profissional: constitui-se em momento propício de reflexão crítica sobre o processo de formação, compreendido dentro de um contexto histórico-social e a consciência da auto-formação inicial e continuada.

A proposta do Estágio versa pela investigação da docência no contexto escolar subsidiada pelas concepções teóricas da profissão a partir da reflexão crítica e articulação da teoria e prática, onde o estagiário juntamente com o professor universitário pode problematizar as experiências vivenciadas na escola no momento do Estágio. Assim, esse componente formativo proporciona uma experiência única de aproximação dos discentes com o ambiente de atuação de forma crítica e investigativa.

O componente curricular visa contribuir para a formação profissional e reflexiva deste aluno, levando-o a refletir sobre os processos educacionais instituídos na escola, o que possibilita uma (re)significação dos conhecimentos de transposição didática dos conteúdos e uma mobilização de saberes apreendidos teoricamente por hora, e, nesse momento, evocados no Estágio para lidar com a *práxis* educativa necessária à realização deste.

O foco se dá na formação pedagógica docente desses alunos, uma vez que a finalidade do Curso é formar um profissional que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer (UERN, 2012).

Para Pimenta e Lima (2012), a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno aproximação da realidade na qual atuará e, dessa forma, deve ser ministrado a conduzir os estagiários a campo com a postura de pesquisador, de crítico reflexivo, pois, nesse sentido, ele possibilita aos alunos o processo de investigação, interpretação e intervenção, no qual a teoria e a prática dialogam e são dimensões indissociáveis.

Observamos no PPC do Curso de Pedagogia da UERN, que o Estágio Curricular Supervisionado é caracterizado como um conjunto de atividades interdisciplinares realizadas a partir de situações reais de trabalho, tanto em espaços escolares como não escolares. É, assim, atividade curricular obrigatória, não se constituindo em vínculo empregatício.

A organização curricular do Estágio no Curso de Pedagogia da UERN, de acordo com o PPC (UERN, 2012), compreende as seguintes disciplinas no curso: Estágio Supervisionado

I, realizado no 5º período do curso e destinado à Educação Infantil, com carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas; Estágio Supervisionado II, que ocorre no 6º período, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 165 (cento e sessenta e cinco) horas; Estágio Supervisionado III²⁴, que é realizado no 7º período do Curso e poderá ser desenvolvido tanto em espaços não escolares como também o aluno poderá continuar o processo de estudo e interação pedagógica em uma das escolas que realizou o estágio I ou II. A carga horária é de 165 (cento e sessenta e cinco) horas.

O PPC de Pedagogia da UERN deixa claro que o Estágio Supervisionado I envolve 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 (UERN, 2012).

O Estágio Supervisionado II centra-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que envolvem a execução de projetos que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado a sala de aula (UERN, 2012).

Os objetivos do Estágio Supervisionado I e II são:

Desenvolver um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade educacional escolar; conhecer e identificar junto/com os profissionais da escola, uma situação problema relacionada ao processo de ensino-aprendizagem direcionando para questões específicas de conhecimento; Estudar situações problema com base em referenciais teóricos (aportes teóricos, proposta pedagógica da escola, proposta curricular da escola) que contribuam com o exercício da *práxis* pedagógica; planejar e executar ações de intervenção em parceria com a equipe pedagógica da escola campo de estágio (aluno estagiário, professor supervisor de estágio e equipe pedagógica da escola) podendo se dá de diferentes formas: minicursos para professores e ou alunos; aulas para todos os alunos da turma ou parte deles; ações interventivas no recreio; ações sócio educativas com pais e ou comunidade; projetos de leitura na biblioteca, sala de leitura, laboratórios, brinquedoteca etc.; sistematizar a experiência, apresentar e avaliar na escola campo de estágio (UERN, 2012, p. 63-64).

O Estágio Supervisionado I, II tem seu desenvolvimento organizado com base na seguinte distribuição de carga horária e atividades:

²⁴ O Estágio Supervisionado III não faz parte de nossa análise na pesquisa, tendo em vista que nosso objeto de estudo é a atuação docente do estagiário na sala de aula. Ele consta neste texto pelo fato de estarmos abordando a estruturação do Estágio no Curso de Pedagogia da UERN e a sua distribuição entre as 400 horas.

Quadro 4 – Distribuição da Carga Horária e das atividades do Estágio Supervisionado I e II.

Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)
Carga horária Total 150h	Carga horária Total: 165 h
Orientações/discussões teórico- metodológicas – 45h	Orientações/discussões teórico- metodológicas – 45h
Observação direta na sala de aula – 20h	Observação direta na sala de aula – 20h
Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula – 15h	Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula – 20h
Regência de classe - 50h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 10h serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade;	Regência de classe - 56h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, e 16h que podem ser operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade;
Registro e sistematização da experiência - 16h	Registro e sistematização da experiência -20h
Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido – 4h.	Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (UERN,2012, p. 63-65).

É importante esclarecer que o Curso prioriza o Estágio Supervisionado relativo ao ensino, tanto na atuação docente na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, há também a possibilidade do Estágio referente aos Anos Iniciais ocorrer na Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de flexibilizar e contemplar necessidades formativas profissionais e pessoais dos Pedagogos em formação (UERN, 2012).

No Estágio Supervisionado III, o aluno pode vivenciar duas situações distintas na formação. Na primeira situação, o estagiário tem a opção de continuar o processo de estudo e interação pedagógica em uma das escolas que realizou o Estágio I ou II. Na segunda situação, pode se inserir em outro espaço de atuação do pedagogo como: DIRE²⁵, GEED²⁶, APAE²⁷, FUNDAC²⁸, Projetos de Extensão que desenvolvam ações sócio-educativas, ONG's e outros espaços a serem definidos pela FE.

O objetivo deste Estágio é ampliar a experiência profissional do formando através da investigação/inserção em espaços já vivenciados em Estágios anteriores ou em outros espaços de atuação do pedagogo, aprofundando e ou (re)significando conceitos e práticas inerentes ao

²⁵ Diretoria Regional de Educação – 12ª com sede no município de Mossoró/RN.

²⁶ Gerência Executiva de Educação e do Desporto – Município de Mossoró/ RN.

²⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Instituição de Mossoró/RN.

²⁸ Fundação Estadual da Criança e do Adolescente – Mossoró/RN.

trabalho pedagógico. O Estágio Supervisionado III tem sua estrutura organizada de acordo com as seguintes possibilidades, observadas no quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição da Carga Horária e Atividades do Estágio Supervisionado III.

Situação I – Continuidade de Experiências Anteriores	Situação II – Novo Espaço de Atuação do Pedagogo
Carga Horária Total: 165 h	Carga Horária Total: 165 h
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em estágios anteriores; - Elaborar ações de intervenção que contribuem com a condição de pensar/fazer o trabalho pedagógico na escola; - Desenvolver o plano de trabalho na escola campo de estágio. <p>Carga horária distribuída por atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientações/discussões teórico-metodológicas: 45h - Retorno à escola, com foco na continuidade do trabalho já realizado anteriormente, para identificação/atualização da situação diagnosticada - 20h; - Elaboração de plano de trabalho – 25h; - Desenvolvimento do plano de trabalho – 50h; - Avaliação, Registro e sistematização da experiência - 25h; 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global; - Identificar os papéis desempenhados pelos pedagogos nas instituições em que demandam o trabalho pedagógico; - Perceber a importância do pedagogo como mediador e organizador de situações sócio-educativas em espaços não escolares; <p>Carga horária distribuída por atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientações/discussões teórico-metodológicas: 45h - Observação participante para fins de diagnóstico do espaço institucional e das atividades socioeducativas desenvolvidas: 20h; - Análise do diagnóstico com perspectiva de contribuição nas atividades socioeducativas: 35h - Contribuição/co-participação nas atividades socioeducativas: 40h. - Avaliação, Registro e sistematização da Experiência - 25h.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (UERN,2012, p. 66).

Desse modo, este componente curricular é uma atividade indispensável à integralização curricular, pois é por meio dele que o aluno pode refletir sobre os elementos profissionais que constituem a sua profissão (UERN, 2012). A partir dessa visão, o Estágio se afasta da compreensão de apenas ser a parte prática do Curso, ou mesmo que os alunos sejam apenas imitadores das práticas dos professores a quem observam, sem que os mesmos reflitam sobre o processo observado.

No quadro 6, podemos observar as finalidades do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN, a partir da ementa e das atividades que são propostas pelo Projeto Pedagógico do referido Curso. Observamos que a ementa segue a linha de raciocínio de Pimenta e Lima (2012), e concebe o componente curricular como momento de pesquisa e de investigação da *práxis* docente enquanto teoria e prática.

Quadro 6 – Síntese da estrutura dos Estágios Supervisionados I, II e III.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			
Campo de Atuação	Carga Horária	Ementa	Atividade
Educação Infantil	150h/a	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.	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 mais também na escola e na sua relação com a comunidade.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II			
Campo de Atuação	Carga Horária	Ementa	Atividade
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 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 ensino-aprendizagem.	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.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III			
Campo de Atuação	Carga Horária	Ementa	Atividade
Espaços não escolares e/ou interação pedagógica em uma das escolas que realizou o estágio I ou II;	165h/a	Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação nos sistemas de ensino formal e não formal. Atuação nos espaços escolares e não escolares.	Vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, tendo a flexibilidade de dar continuidade/aprofundando e ou ressignificando sua compreensão teórico-prática no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandem o trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN. (UERN, 2012).

As atividades realizadas vão além da prática no chão da sala de aula, elas envolvem o desenvolvimento profissional do aluno, uma vez que ele está mobilizando uma gama de conhecimentos teórico-práticos para desenvolver as atividades didático-pedagógicas com os alunos da escola e, dessa forma, aprendendo a profissão e desenvolvendo a profissionalidade docente em meio às relações interativas desenvolvidas no seio da sala de aula entre os estagiários, alunos da escola e professores supervisores escolares e universitários. A formação docente se mostra, nesse sentido, como duplo processo que ocorre em dois meios, na escola e na Universidade.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire

Nossa discussão neste capítulo versa sobre a profissionalização docente como paradigma emergente da formação do professor, uma vez que nosso objeto de estudo está sendo analisado dentro da teoria da docência profissional.

Abordaremos o Estágio Supervisionado e Profissionalidade Docente, onde aprofundaremos nosso conhecimento em relação à *Gestão da Sala de Aula* no âmbito da Profissionalidade Docente, ou seja, analisaremos a *Gestão de Sala de Aula* dentro da teoria da docência profissional, conforme Braz (2006). Também abordaremos o Estágio Supervisionado na perspectiva da formação inicial do professor.

4.1 A Profissionalização Docente como Paradigma Emergente da Formação

A profissionalização docente como paradigma emergente da formação do professor constitui-se como ponto principal dessa discussão. Assim, nossa intenção é apresentar a compreensão desse paradigma emergente, apontando para a composição da profissionalidade e do profissionalismo como dois aspectos de um único processo de profissionalização docente. Contudo, o principal foco de análise é a profissionalidade docente, haja vista que a pesquisa tem sua ênfase no agir docente dos estagiários dentro da sala de aula, ou seja, sobre a *Gestão de Sala de Aula*, a qual será discutida adiante.

Para fundamentar nossas discussões em relação à profissionalização docente, recorreremos às construções teóricas de Braz (2006), Giméno Sacristán (1995), Imbernón (2002), Lüdke e Boing (2004), Nóvoa (1995; 1997; 2009), Núñez e Ramalho (2010), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), que discutem o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

O termo profissionalização envolve, de acordo com Núñez e Ramalho (2010, p. 4), diversos sentidos que se definem de acordo com os contextos específicos de seu uso ou pelas relações dialéticas segundo as características objetivas e subjetivas, as quais incorporam nos processos de construção de identidades profissionais. Os referidos autores esclarecem que a

“[...] profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência”.

O movimento da profissionalização da docência não é só ideológico, tendo em vista estar ligado às novas representações da atividade docente, e se configura como um movimento social, político e econômico. Sua realização exige a superação das características hegemônicas da profissão, que compreendiam a ação docente como fazer técnico reproduzidor de teorias não teorizadas nos contextos escolares (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 20).

Ao investigar a formação dos professores na perspectiva da profissionalização, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) evidenciaram a existência de um modelo formativo predominante, nesse caso, o Modelo Hegemônico da formação (MHF) que traz, em sua forma, tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional, onde o professor é reconhecido como,

[...] um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzido por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21)

Esse Modelo Hegemônico da Formação tem características formativas que conduzem apenas ao treinamento de habilidades, discutidas a partir de conteúdos descontextualizados da realidade profissional que, por sua fragmentação, revelam uma formação acadêmica fragilizada e distante do objeto da profissão, o que promove e evidencia a dicotomia teoria/prática (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Na busca de superar essa disparidade entre teoria e prática, tem-se buscado o rompimento desse modelo hegemônico de formação, ascendendo à instauração do Modelo Emergente da Formação, constituindo, assim, a base da profissionalização docente. Acerca disso, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 50-51), acrescentam que,

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 ‘paradigma emergente’, ou da ‘profissionalização’, no qual o professor é um construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade.

A profissionalização é um processo de desenvolvimento do sujeito professor em relação à profissão, quando o docente compreende que o seu ofício e o seu fazer docente estão além de determinações acabadas. Porém, ele mesmo elabora novos conhecimentos a partir das experiências práticas que constrói ao longo do seu fazer, da prática cotidiana e da mobilização de conhecimentos especializados. No paradigma emergente, a formação dos professores passa a integrar a racionalidade crítica do educador, na qual ele participa da construção da sua identidade profissional e de sua profissão, pois é conhecedor do campo de atuação e produtor de saberes.

A partir desse paradigma emergente da formação docente, o processo de profissionalização do professor está relacionado ao desenvolvimento profissional, tendo em vista a confluência de três elementos: a *reflexão*, a *crítica*, a *pesquisa*, entendidas por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 23) como,

[...] atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Portanto, o processo formativo com vistas à profissionalização do professor necessita ser construído dentro do ambiente de trabalho dos educadores, onde docentes e alunos possam investigar e refletir criticamente sobre os processos de Ensino-aprendizagem e acerca da própria formação a partir do ambiente concreto do fazer docente, a sala de aula. Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de formação inicial docente devem envolver situações-problemas, a fim de superar esses impasses de forma reflexiva e crítica.

Na perspectiva de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 25), a *reflexão*, a *crítica* e a *pesquisa* devem ser assumidas como atitudes que podem dimensionar a participação dos professores na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, considerando que os professores têm um papel fundamental no processo de profissionalização docente e na implementação das mudanças curriculares. “[...] Esses três componentes, articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor”.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) apresentam suas compreensões em relação a essas três referências que convergem entre si na formação do professor profissionalizado: a *reflexão*, a *crítica* e a *pesquisa*.

A *reflexão* é definida como um processo que contribui com o desenvolvimento profissional docente, por possibilitar ao professor interagir com os conhecimentos produzidos em sala de aula, refletindo sobre sua prática e acerca dos processos educacionais que vivencia. Ou seja, ele passa, dentro dessa perspectiva, a ser um agente de transformação de sua *práxis*.

Esses autores, ao descreverem a reflexão, fazem uma relação entre as concepções de Zeichner (1993) e Schön (2000), afirmando que na perspectiva do primeiro, a reflexão do professor sobre sua prática tem um potencial transformador, possibilitador de mudanças, e, na concepção do segundo, a *reflexão* é entendida como meio para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. Portanto, é *reflexão* da prática na prática e sobre a prática, que, dessa forma, é capaz de levar o indivíduo a tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional. Entretanto, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) assinalam que somente a reflexão da prática não é suficiente; é preciso que ela disponha de recursos teóricos e metodológicos que permitam a reelaboração de uma nova *práxis* profissional.

A *pesquisa* é entendida como processo pelo qual o professor pesquisador toma sua prática como objeto de estudo, a partir do princípio da reflexão. Nesse aspecto, a *pesquisa* é uma atitude que emerge a partir da *reflexão* do docente sobre suas experiências vividas e acerca do próprio trabalho profissional docente, analisando, coletivamente, sua prática. Dessa maneira, o professor pode ir reelaborando sua prática e transformando-a, a partir da investigação de suas atitudes e também dos colegas.

Na concepção de Braz (2006), essa ideia de professores pesquisadores é também um meio de resistir ao paradigma da racionalidade técnica, e tem como principal base de sustentação a concepção de que os processos educativos não devem adotar métodos uniformizados, uma vez que as situações educativas são singulares. Nesse sentido,

[...] a docência não deve ser concebida e reduzida ao exercício da transmissão de teorias, mas é necessário que esteja fundamentada em um currículo que inspire a investigação e aumente progressivamente a necessidade de os professores pesquisarem e experimentarem sua própria prática enquanto expressão de determinados ideais educativos (BRAZ, 2006, p. 86).

A *crítica* é compreendida em uma perspectiva mais ampla, sendo considerada por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) como uma atitude que gera aproximação, reformulação e recriação da realidade, pois se constitui em uma análise mais apurada dos saberes e das práticas realizadas. Nesse sentido, é um conhecimento da realidade na qual se mobilizam

esforços na busca de superar as práticas iniciais, reconstruindo ideias próprias, se embasando em referências, resultados de pesquisas, experiências próprias e de outros colegas. Assim,

A atitude crítica, ligada à reflexão e à pesquisa, supõe a reconstrução das categorias pelas quais os professores explicam os fenômenos educacionais, como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, complexos, na busca de superar suas práticas educativas e dessa forma contribuir com os Projetos Educativos que procuram “transformar a sociedade” e, conseqüentemente, a escola, como instituição de democratização de saberes valores, atitudes, que possam contribuir com a formação cidadã dos alunos e dos próprios professores como profissionais em desenvolvimento (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 36).

A docência como atividade profissional relaciona e integra a *pesquisa* à *crítica* e a *reflexão* sobre a prática como uma nova proposta emergente que tem por base a concepção de professor enquanto profissional da educação que se situa em um contexto mais amplo e progressivo. Isso implica em um processo de autonomia intelectual e organizacional no sentido de promover o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (BRAZ, 2006).

Portanto, essas atitudes norteiam a formação no aspecto de não somente compreender, mas também explicar os processos educativos dos quais os docentes participam, o que vem a contribuir na transformação da realidade educacional, tanto no âmbito dos projetos pessoais quanto coletivos.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) situam, ainda, que a *reflexão*, a *crítica* e a *pesquisa* são atitudes que envolvem as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Na concepção de Nóvoa (1995), a formação profissional e o desenvolvimento organizacional da escola estão diretamente interligados à vida do professor e ao seu processo de formação pessoal. Ou seja, o desenvolvimento profissional docente não se desvincula da vida do professor, e esta interfere diretamente na produção de sua profissão e da organização escolar.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) esclarece que tanto na dimensão pessoal quanto na profissional, o processo formativo deve estimular no docente uma perspectiva crítico-reflexiva e investigativa, oferecendo, aos professores, meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, onde as práticas de formação tomem como referência dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e a consolidação da profissão.

Com base no pensamento crítico, o movimento de profissionalização docente busca que o processo de construção de conhecimentos desenvolva no professor uma visão mais complexa dos fenômenos educativos, possibilitando sua autonomia para tomar decisões e agir

com base em determinados valores que envolvem o pensamento crítico, o respeito, a participação e a cooperação, dentre outros (BRAZ, 2006).

Desse modo, Braz (2006, p. 42) situa que,

[...] a profissionalização docente responde às exigências de um novo professor cujas características básicas estão assentadas numa autonomia crescente que permite a construção/reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos, inspirada em um saber comum e na interação entre seus pares.

Portanto, chamar os docentes da escola a participar da formação profissional de novos professores é reconhecer o valor de seu ofício e as suas potencialidades, é envolvê-los no próprio processo de profissionalização da docência, como participantes em um caminho duplo de formação inicial e continuada que o próprio aspecto formativo instaura, ao convergir teoria e prática.

É a partir do próprio conhecimento e das habilidades na perspectiva profissional, que professores e alunos em formação podem produzir novas formas de realizar atividades diárias, de gerir a sala de aula de maneira que conduzam seus alunos ao aprendizado e ao desenvolvimento profissional, na íntima relação entre formação e campos de atuação.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização do professor engloba a profissionalidade e o profissionalismo. Essas duas dimensões se articulam entre si e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social.

A profissionalidade diz respeito aos processos internos, aos conhecimentos mobilizados nas atividades docentes na sala de aula; e o profissionalismo, como processo externo, envolve a reivindicação de natureza do reconhecimento e valorização social do trabalho docente. A profissionalização docente do professor, portanto, desenvolve-se a partir dessas duas dimensões (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

A profissionalidade do professor está relacionada a conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades didático-pedagógicas, ou seja, ao agir docente do professor dentro da sala de aula, que se relaciona, portanto, aos saberes das disciplinas e também aos saberes pedagógicos. É na posse desses saberes e em sua prática, que o professor vai construindo as competências para atuar como profissional (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Já o profissionalismo refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho, o que mobiliza os profissionais da educação a buscar negociações para o reconhecimento social da profissão, “[...] de tal forma que lhes proporcionem não apenas

certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 52). Dessa forma, o profissionalismo constitui-se, conforme os autores citados, em um processo político que exige um preparo específico que não se resume apenas ao domínio da matéria.

O atual momento que vivenciamos encontra-se em meio ao movimento de profissionalização do magistério, que considera os confrontos e as dificuldades para configurar o professor profissional, competente e ético (MEDEIROS, 2005). Dessa forma, a autora sinaliza para a necessidade de uma redefinição dos princípios que fundamentam o trabalho do professor, ou seja, o processo de formação de professores deve ser pensado no sentido de fortalecer a profissão docente, com base no princípio da profissionalização.

Os professores são e continuarão sendo os sujeitos primordiais do processo educativo formal, os dinamizadores e mediadores da aprendizagem. A formação para o desenvolvimento profissional, assumindo a perspectiva da profissionalização, não é tarefa fácil de ser implementada (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). Para esses autores,

A transformação da realidade educativa passa por um melhor exercício da docência e das ações educativas na sala de aula, na escola e na sociedade como espaços de interação e interdependências, implica, ademais, não só uma visão crítica sociológica, como também psicológica, econômica, histórica, que possibilite uma visão pedagógica crítica (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 33).

Os professores são, assim, os próprios agentes da mudança sem os quais nem a educação nem a escola podem efetivar quaisquer alterações no modo de pensar e agir. Essa instituição constitui-se espaço de interação e transformação da realidade educativa, tendo em vista que este é o campo de construção da profissão, onde os professores podem construir sua identidade pedagógica e validar suas práticas docentes.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) compreendem a profissionalização como desenvolvimento sistemático da profissão, que se fundamenta na prática em sala de aula onde o professor ao mesmo tempo mobiliza e atualiza conhecimentos, aperfeiçoando as competências necessárias para a atividade profissional. Portanto, a sala de aula constitui-se, assim, em um campo fértil para que os alunos em formação possam investigar e refletir criticamente acerca do fazer docente do professor em sala de aula.

Na perspectiva de Lüdke e Boing (2004), o aluno conhece um pouco da profissão docente quando se encontra na posição de discente, observando seus professores. Por sua vez,

apenas o curso de formação inicial não basta para conhecer todas as dimensões da profissão. A socialização profissional continuará, à medida que esse aluno imerge no campo de trabalho do professor e dialoga com ele, investigando e refletindo sobre as práticas docentes que percebe em ação, pois,

Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174)

A prática docente é o *locus* onde a profissionalização do professor se materializa, haja vista que é no exercício da profissão que os professores podem efetivar suas práticas e tornarem-se profissionais, exercendo sua profissionalidade e, também, é na efetivação desta que podem reivindicar reconhecimento social, exercitando seu profissionalismo.

O processo de profissionalização do professor nasce no interior da profissão, na sala de aula e nas discussões sobre o ambiente profissional, envolvendo tanto as discussões do âmbito do profissionalismo docente como da própria profissionalidade. É nessa perspectiva que o processo formativo, na compreensão de Braz (2006, p. 44), deve buscar por uma formação,

[...] que desenvolva professores reflexivos, com capacidade e responsabilidade de resolver situações, tomar decisões, utilizando interpretações diversificadas da realidade educativa através de um repertório de saberes teórico-prático, segundo seus contextos específicos de trabalho, constitui-se o princípio filosófico basilar, para pensar mecanismos que venham favorecer o processo de profissionalização docente.

A formação inicial dos professores deve articular seus currículos formativos no sentido de promover uma formação teórico-prática que desenvolva nos alunos a capacidade reflexiva sobre o objeto de estudo da profissão, tornando-os capazes de agir eficazmente diante das situações-problemas do contexto escolar, ancorados em conhecimentos específicos do seu campo de atuação.

A profissionalização do educador, como paradigma emergente, necessita inter-relacionar as dimensões do profissionalismo e da profissionalidade docente, para criar no professor a consciência das dimensões de sua profissão e de seu papel como profissional docente.

4.1.1 Estágio Supervisionado e Profissionalidade Docente

Este tópico abre a discussão do Estágio Supervisionado e da Profissionalidade Docente. O Estágio como campo onde também é desenvolvida a profissionalidade docente do estagiário ainda no processo formativo. Os pontos abordados aprofundam as discussões sobre a *Gestão da Sala de Aula* no âmbito da Profissionalidade Docente, as quais analisaremos dentro da teoria da docência profissional, e também o Estágio Supervisionado na perspectiva da formação inicial do professor, e, por fim, demonstra como o componente está estruturado no Curso de Pedagogia da UERN.

Compreendemos que o Estágio Supervisionado é um dos componentes teórico-práticos da formação inicial do professor. Este componente é compreendido como campo de conhecimento que envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de investigações sobre o ensinar e o aprender e tem como eixo fundamental a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente dos professores e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2012).

O Estágio Supervisionado é o momento em que o aluno da graduação entra em contato com a sala de aula, objeto de estudo e campo de atuação para os discentes que pretendem atuar na docência. É esse componente que permite ao aluno investigar e ampliar seus conhecimentos sobre a profissão que escolheu para si, sendo também o momento onde o estagiário pode desenvolver sua profissionalidade docente ainda na formação inicial. Lima (2012) compreende o Estágio Supervisionado como instrumento pedagógico conectivo que tem como função interligar a teoria e a prática, e se constitui como eixo da formação inicial através da investigação/atuação dos alunos no espaço escolar.

Ao interligar teoria e prática, esse componente formativo proporciona um ambiente propício à investigação e reflexão, tanto do espaço didático pedagógico quanto da prática docente do estar professor. É esse movimento que permite construir uma *práxis* em confronto com o contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, Harolb (2004, p. 270) afirma que,

A formação profissional do professor é construída por diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Construir-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão do que se faz, como se faz e como deveria ser feito. Esse movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica resulta no processo dialético que norteará a formação profissional.

As experiências que o estagiário constrói na esfera da sala de aula tornam-se elementos para refletir a profissão, dialogando com a teoria e a prática docente que se imbricam no contexto escolar. Nesse momento, o aluno carrega consigo as orientações teórico-metodológicas sobre o “como se faz”, “por que se faz”, e passa a relacionar esses elementos com aquilo que observa ser feito em sala de aula. As dimensões da prática se ampliam, tomando forma e levando o sujeito em formação a teorizar o momento da ação, refletindo sobre a construção do ser profissional que atua na docência escolar.

Buriolla (2011, p. 13) compreende que o Estágio é o “[...] *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]”. Nesse sentido, observamos que o componente curricular objetiva construir a identidade profissional dos estagiários, que deve desenvolver-se através de uma atuação no Estágio bem planejada, com consistência e sistematização.

O Estágio Supervisionado, ao mesmo tempo em que é um espaço de formação para os alunos do Curso de Pedagogia, é também o momento do encontro entre instituições Universidade-Escola e sujeitos. Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, o que vem a estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no interior das escolas, ou seja, nas salas de aula.

A profissionalidade docente “refere-se ao agir docente que é legitimado no processo formativo, assim como aos conhecimentos e saberes adquiridos no cotidiano escolar, provenientes de conteúdos disciplinares, de saberes pedagógicos, da pesquisa, da capacidade, etc” (BRAZ, 2006, p. 43). Portanto, é visível que a profissionalidade do professor toma forma e sentido no contexto da sala de aula no seu desenvolvimento, onde os diferentes saberes se articulam e são mobilizados para efetivar o agir docente do professor.

Dessa forma, além de domínio de conteúdo, o professor precisa conhecer as metodologias do ensino, as epistemologias da aprendizagem e os contextos sociais e culturais que constituem os diversos fatores que o habilitam para exercer a docência. Portanto, exige-se do profissional professor, uma formação aprimorada que seja obtida em curso de formação superior. Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 53) apresentam a profissionalidade como estado e processo, afirmando que, dessa forma, esta se caracteriza como um,

[...] conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização.

Inferimos que a profissionalidade docente engloba as habilidades e competências profissionais dos professores em relação ao seu agir docente, no que diz respeito à atuação dentro das salas de aula, um fazer capaz de produzir conhecimentos, de envolver os alunos no processo de Ensino-aprendizagem, conhecendo a matéria de ensino, as metodologias e as estratégias de ensino que conduzem a aprendizagem do seu aluno, considerando-o sujeito da aprendizagem.

Na perspectiva de Giméno Sacristán (1995), o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. O que sinaliza que é possível no Estágio Supervisionado que os alunos desenvolvam sua profissionalidade através das primeiras experiências teórico-práticas, vivenciando a escola em um determinado contexto social e cultural, como produtora de conhecimentos e gerenciadora da transformação didática dos conteúdos em ações docentes na sala de aula.

É a partir dessas elocuições que partimos para as próximas discussões com a compreensão de que o campo do desenvolvimento da docência também é na escola, no interior da sala de aula, onde os alunos podem ir investigando e desenvolvendo sua profissionalidade docente.

4.1.2 Gestão da Sala de Aula no âmbito da Profissionalidade Docente

Para discutir a *Gestão de sala de Aula* no âmbito da profissionalidade docente, recorreremos às construções teóricas de Braz (2006), principal fonte teórico-metodológica desta análise, e também em Gauthier (1998), Giméno Sacristán (1995), Machesi (2008), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Therrien, Mamede e Loiola (2007) e Zabalza (2004), que esclarecem questões relevantes no que diz respeito à profissionalização/profissionalidade docente e às práticas dos professores em sala de aula, caracterizando o fazer profissional docente dos educadores.

A análise da atuação docente do estagiário em sala de aula será realizada com base nos subdomínios da profissionalidade docente descritos por Braz (2006), em sua tese. A referida

autora esclarece que a profissionalidade docente é composta por quatro subdomínios, a saber: a *Função Docente*, a *Concepção de Aluno*, a *Gestão de Sala de Aula* e os *Conteúdos de Ensino*. Esses subdomínios são compostos por elementos que caracterizam a ação do professor no âmbito da sala de aula. Dentre esses, selecionamos a *Gestão de Sala de Aula* e os *Conteúdos do Ensino* como foco de nossa investigação com a finalidade de caracterizar a atuação docente do estagiário por meio da percepção do Professor Supervisor.

Compreendemos que, para atuar em sala de aula, os alunos, ao iniciar sua atuação docente, necessitam mobilizar esses elementos que constituem o agir docente. Esses dois subdomínios serão discutidos na perspectiva da teoria da docência profissional, haja vista que Braz (2006) os discutiu a partir das teorias da docência profissional, leiga e técnica.

A *Gestão de Sala de Aula* constitui-se de três elementos, conforme descrito por Braz (2006, p. 73), são eles: a *Relação Professor-aluno*, a *Metodologia Adotada* e a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem*, que se articulam entre si e caracterizam a forma como o docente atua em sala de aula e mobiliza seus conhecimentos, no sentido de estabelecer uma relação com os discentes e, também, sobre os materiais e métodos dos quais lança mão para promover a construção do conhecimento e avaliar se tem conseguido atingir seus objetivos com a aula na promoção do Ensino-aprendizagem dos alunos.

A *Relação Professor-aluno* deve se desenvolver de forma dinâmica, promovendo uma convivência democrática entre os sujeitos do processo de aprendizagem. O professor, na sua atuação docente, precisa manter com seus alunos uma relação com base no respeito e interação, dando oportunidade para que eles construam seus conhecimentos, participando da aula, das atividades e do processo formativo como um todo. Nesse sentido, a preocupação do professor centra-se em favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno de forma democrática e participativa (BRAZ, 2006).

Compartilhando dessa perspectiva, Machesi (2008) considera necessário que o professor mantenha uma boa interação com os alunos e que estes tenham boas relações entre si. Para o autor, os alunos estão construindo sua personalidade e desenvolvendo a autoestima. Assim, as atitudes do professor em sala de aula devem ter base a democracia, equidade, respeito, confiança e participação mútua.

A *Metodologia Adotada* diz respeito aos métodos de ensino utilizados pelo professor, no sentido de promover a participação dos alunos na construção dos conhecimentos (BRAZ, 2006). São os procedimentos que os docentes usam para transformação da matéria em conteúdo de ensino, usando jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, materiais diversos, uso do

quadro, livro didático, etc. Ou seja, tudo que envolve os procedimentos de ensino usado para a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, é preciso que os professores organizem as atividades didáticas, considerando as necessidades e interesse dos alunos. Assim, faz-se necessário que se estabeleça uma sequência completa dos conteúdos exigidos, integrando uma variedade metodológica e experiências didáticas atraentes (MACHESI, 2008).

A *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* deve ser realizada pelo docente com o intuito de desafiar o aluno a refletir sobre as situações vividas e os conteúdos trabalhados, como forma de levá-lo a formular hipóteses que favoreçam sua aprendizagem (BRAZ, 2006). Nesse sentido, o professor pode usar de atividades escritas, questionamentos orais, questões no quadro para que os alunos respondam coletivamente, ou seja, de diversos artifícios no intuito de avaliar se eles têm construído conhecimentos, e levá-los a mobilizar seus saberes com a finalidade de superar os desafios das atividades propostas e avançar no próprio desenvolvimento.

A avaliação precisa ser usada de maneira que sirva para que os alunos aprendam a aprender, ou seja, para que os alunos mobilizem as competências básicas, a fim de ampliar sua aprendizagem sobre um saber que já foi trabalhado com eles e, dessa forma, se encontrem em processo de construção de conhecimento, também no momento avaliativo (MACHESI, 2008),

Ampliando a concepção de avaliação de Braz (2006), encontramos nos achados de Machesi (2008, p. 62) a compreensão de que para avaliar o Ensino-aprendizagem é preciso também,

[...] conhecer os sistemas de avaliação, os mecanismos adequados e as formas de levá-los à prática e de combiná-los. É preciso, igualmente, ser bom observador, detectar os processos de aprendizagem de cada aluno e estabelecer um diálogo com eles. São muitas vezes as habilidades e todas elas importantes. Por isso não tenho dúvida de que avaliar é pelo menos tão difícil quando ensinar.

Em virtude disso, Gauthier (1998, p. 184) chama a atenção para o fato de que “[...] a tarefa de ensinar requer certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados”. Ensinar não é algo que simplesmente se faz com o conhecimento da disciplina, é preciso ter habilidades e competências para gerir a sala de aula e promover o ensino. Assim, a *Gestão de Sala de Aula* envolve elementos que requer mais do que o conhecimento da matéria de ensino, pois o professor em sala assume o papel de mediador

entre o conhecimento e os alunos. Dessa maneira, a forma de se relacionar e de trabalhar o conhecimento faz diferença na aprendizagem do discente e no próprio desenvolvimento da aprendizagem docente.

É preciso que se tenha um saber teórico sobre o ensino e que esse advenha da prática e por ela seja comprovado em sala de aula (GAUTHIER, 1998). Em vista disso, o Estágio Supervisionado se mostra como meio propício para que o estagiário construa o saber teórico-prático sobre o ensino, pois é possibilitador da relação teoria-prática ao professor em formação.

Outro subdomínio que analisamos diz respeito aos *Conteúdos de Ensino* que, conforme Braz (2006), se dividem em duas categorias: os *Tipos de Conhecimentos* e os *Princípios Éticos* do ensino. Os *Tipos de Conhecimentos* dizem respeito ao que ensinar, a partir do objeto de estudo de cada ciência ou disciplina, e também se refere às habilidades que são necessárias que o aluno desenvolva para se relacionar com o objeto de conhecimento no sentido de favorecer seu desenvolvimento e interação social.

Os *Princípios Éticos* correspondem às noções de democracia, responsabilidade e cidadania trabalhadas pelo professor junto aos *Conteúdos de Ensino*, no sentido de promover a educação moral dos alunos, ao considerar que nessa idade escolar eles estão construindo também a sua personalidade (BRAZ, 2006). É saliente destacar que na análise dos *Conteúdos de Ensino* não buscamos discutir a especificidade dos conteúdos que os alunos trabalham, mas a forma como estão abordando e quais procedimentos utilizam para realizar as atividades docentes e, ainda, se os estagiários estão tendo domínio (BRAZ, 2006).

Braz (2006) afirma que, ao trabalhar com os *Conteúdos de Ensino*, o professor deve se basear em conhecimentos científicos, considerando suas relações com os outros tipos de saberes. Dessa forma, esses conhecimentos são organizados, reelaborados e transformados pelo professor em matéria ensinável (TERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

Na perspectiva de Gauthier (1998), o professor, para ensinar, não produz o saber disciplinar, mas o extrai do saber produzido por pesquisadores. Nessa perspectiva, o autor considera que para ensinar exige-se que o docente domine o conhecimento do conteúdo a ser transmitido, haja vista que não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Contudo, esclarece que a expressão “conhecer a matéria”, analisada com maior profundidade, pode assumir mais de um significado.

Destarte, o professor reelabora o conhecimento e o transforma em matéria de ensino através das metodologias que usa para possibilitar que os alunos apreendam o conhecimento disciplinar. Além disso, ao trabalhar o conteúdo, ele constrói novos conhecimentos, porém,

isso só pode ocorrer no movimento da sala de aula e a partir da relação dos conhecimentos mobilizados no contexto da sala, na promoção do Ensino-aprendizagem.

Portanto, os *Conteúdos de Ensino* trabalhados nas escolas devem envolver e considerar o desenvolvimento do Ensino-aprendizagem do aluno, o contexto social e cultural no sentido de promover o Ensino-aprendizagem da matéria, o desenvolvimento ético, de valores, democracia, responsabilidade e cidadania do aluno da escola de Educação Básica.

No exercício da docência em sala de aula, o professor mobiliza uma gama de conhecimentos para ajudá-lo desde o planejamento, seleção, aplicação e avaliação dos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, percebemos que a *Gestão de Sala de Aula* e os *Conteúdos de Ensino* são os dois elementos que se complementam na ação pedagógica, sem os quais o agir em sala de aula não se efetua.

Corroboramos com a concepção de Gauthier (1998, p. 196-197), que ao descrever a função pedagógica da gestão da matéria, afirma que esta “[...] remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e a avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. O docente, para realizar sua atividade em sala de aula, usa desses procedimentos a fim de traçar objetivos e conteúdos da aula (planejamento), para definir a metodologia que irá usar no transcorrer da aula (ensino) e também para levar os alunos a refletirem sobre o conhecimento trabalhado e formular novas hipóteses (avaliação), no sentido da produção do conhecimento.

Assim, evidencia-se a necessidade de que os alunos do Curso de Pedagogia da UERN se apropriem dos conhecimentos básicos dos conteúdos das disciplinas e, além disso, desenvolvam as habilidades necessárias para a transposição didática da matéria em ensino e da *Gestão de Sala de Aula*, ampliando sua profissionalidade.

Braz (2006, p. 43), em suas elocuições sobre a desenvolvimento profissional dos futuros professores, especifica que é por meio da profissionalidade que,

[...] o professor assume seu compromisso ou competência dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da atividade docente, o domínio da matéria e dos métodos de ensino, as formas interativas com os alunos na sala de aula e seu envolvimento com o projeto político pedagógico da escola.

Para trabalhar com os *Conteúdos de Ensino*, o professor deve se basear em conhecimentos científicos e nas suas relações com outros tipos de saberes, tendo clareza de

que estes conhecimentos são resultados de um complexo processo de reconstrução, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRAZ, 2006).

A autora afirma que os *Conteúdos de Ensino* devem ser planejados, considerando a dinâmica interativa do conhecimento, o saber escolar e os demais saberes, articulando os conhecimentos entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. É preciso que os *Conteúdos de Ensino* sejam desenvolvidos de forma que considerem fatores culturais, sociais, políticos e psicológicos, que implicam no desenvolvimento de princípios éticos e de noções de respeito, valores, democracia, autonomia, responsabilidade e cidadania.

Conforme Braz (2006, p. 29), as atitudes dos professores têm relação direta com as dos alunos e isso se traduz nos efeitos e rendimentos dos alunos em relação ao Ensino-aprendizagem, pois no “[...] cenário educativo da sala de aula, é possível a visibilidade de três aspectos: as ações do professor, as ações do aluno e os efeitos dos rendimentos dos alunos”. Portanto, a maneira do docente gerir os *Conteúdos de Ensino*, a sala de aula, os métodos que usa e a forma como avalia, tem relação direta com a aprendizagem dos discentes. De acordo com a referida autora,

O começo do processo de socialização profissional da formação docente se encontra na formação inicial do professor. Esta supõe favorecer o domínio de conhecimentos/saberes, capacidades, habilidades e competências para o agir docente e, ao mesmo tempo, viabilizar a inserção do professor em um grupo organizado (BRAZ, 2006, p. 37).

Com base nessa afirmação, podemos inferir que o processo de inicialização do aluno na docência, intermediado pelo Estágio, no momento da formação inicial, tem fundamental papel na formação docente e didático-pedagógica dos futuros professores, e, além disso, favorece o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências e habilidades relacionadas ao agir docente do educador, que os desenvolve, a partir da orientação e acompanhamento dos professores universitários e da escola.

Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 43), ao discutirem o trabalho docente e a transformação pedagógica da matéria em relação aos elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula, afirmam que o,

Trabalho docente significa a *práxis* de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de comunicação/entendimento entre ambos. Em outros termos, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através

da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino.

Os estagiários, ao realizarem sua regência em sala de aula, necessitam executar suas atividades, considerando os aspectos da *Gestão de Sala de Aula* e dos *Conteúdos de Ensino*, que caracterizam o agir docente dos mesmos e favorecem o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Os estagiários mobilizam, em sua ação, não somente conhecimentos ligados à matéria de ensino, mas também de organização, metodologias e de recursos avaliativos. É um processo de interação entre o ensino e as relações estabelecidas com o conhecimento e com os alunos. A sala de aula constitui-se, para os estagiários, em um laboratório de construção de conhecimento, reflexão, investigação e análise de práticas reais de ensino.

Nesse sentido, recorremos a Marcelo Garcia (1999, p. 103) que corrobora com nosso entendimento e declara que,

[...] as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões que já referimos. Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento explícita como implícita (micropolítica) e dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Ao realizar atividades em sala de aula, o aluno não está somente desenvolvendo sua profissionalidade docente e conhecendo sua profissão, mas ele também está promovendo atividades de Ensino-aprendizagem dos estudantes da escola, assim, o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular de grande responsabilidade, pois o aluno assume o papel de professor e se forma enquanto ensina, amplia seu conhecimento enquanto especifica a docência.

Sem desconsiderar o campo teórico da constituição dos saberes, Gauthier (1998) nos chama a considerar o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, a sala de aula. Para o autor, não existe saberes que não venham de um ofício e não há ofício sem saberes que o constituem. Nesse aspecto, voltamos a considerar o que já vimos discutido com base em Zeichner (1995), a formação dos professores não se pode dar fora do contexto da sala de aula. A escola necessita das investigações da universidade para aperfeiçoar sua prática e a universidade precisa da escola para referendar seus saberes e formar novos profissionais do ensino.

Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 43) definem que o trabalho docente envolve um processo educativo de instrução e formação humana que ocorre por meio da mediação e da interação entre professor e alunos, os quais são os sujeitos ativos do processo de Ensino-aprendizagem e que se relacionam de forma direta, a partir do trabalho em sala de aula. O autor explica que “[...] a relação que o professor estabelece com seus alunos, dentro e fora de sala de aula, é parte de um processo de mediação e de interação profundamente condicionado pela maneira através da qual ele lida com os conteúdos”.

Ou seja, o trabalho do professor em sala de aula está ligado aos *Conteúdos de Ensino* e à forma como ele administra esses conteúdos e conduz a sala (*Gestão de Sala de Aula*). Os estagiários, ao exercerem suas atividades, também estarão realizando esse processo, tendo em vista que a forma de lidar com a sala de aula e com os alunos está relacionada com o desenvolvimento de suas ações para promover o conhecimento e, portanto, os estagiários também se encontraram nesse processo de mediação, interação e construção dupla, onde há o desenvolvimento profissional da docência e a formação dos alunos da escola.

A formação dos futuros professores deve dar conta de sinalizar para estas questões, fazendo com que o aluno vá ao Estágio Supervisionado tendo em mente quais saberes irá mobilizar para gerir a sala de aula, quais procedimentos necessitará para realizar as atividades e como poderá mobilizar a turma para que apreendam os conhecimentos trabalhados. Essa atividade é muito complexa, uma vez que a profissão docente é complexa. É nesse momento que o componente formativo pode levar o aluno ao campo de atuação com o olhar investigativo sobre a sua formação e construir as bases da profissão docente e as competências e habilidades necessárias ao ensino.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 105), em suas elocuições sobre o caráter profissional da docência, afirmam que essa concepção exige que a formação para o ensino se dê com base “[...] numa preparação universitária prévia do indivíduo, vinculando-o ao objeto da profissão para possibilitar uma qualificação competente para o início do exercício da atividade docente como profissional”. O que implica dizer que a formação docente do professor não pode acontecer alheia às competências e habilidades necessárias ao fazer docente.

Machesi (2008) defini algumas competências e habilidades as quais ele considera necessárias à atuação profissional docente do professor. Elas vão de encontro a elementos destacados por Braz (2006), no que se refere à profissionalidade docente do professor para atuar em sala de aula, reforçado a compreensão de que, para gerir uma sala de aula, o professor necessita de habilidades que vão além do conhecimento da matéria de ensino. Entre

as quais destacamos: “[...] ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social, facilitar sua autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural [...]” (MACHESI, 2008, p. 59).

Essas competências e habilidades referem-se ao agir docente do professor em sala de aula. A atuação docente profissional dá-se por meio da mobilização dessas habilidades que se imbricam no sentido de promover a aprendizagem do aluno e também o seu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, cumprindo também sua função social, a escola busca formar cidadãos críticos e pensantes, pois no ato de conduzir a sala de aula o professor estabelece uma relação sociocultural com os alunos de Ensino-aprendizagem e formação humana. Isso ocorre quando, além da aprendizagem dos conteúdos, a escola promove a formação social e pessoal do indivíduo.

Ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos envolve ações onde o docente não somente projeta situações de aprendizagens bem estruturadas e sequenciadas, que exige dele traduzir os conteúdos da disciplina em objetivos de ensino adequados aos conhecimentos prévios dos alunos, mas também quando o professor incorpora, aos objetivos de ensino, a necessidade de despertar o desejo do saber dos alunos e de fazer com que se envolvam na atividade de aprender (MACHESI, 2008).

Isso diz respeito tanto à *Relação Professor-aluno* quanto a *Metodologia Adotada*, haja vista que para despertar o interesse do aluno para ampliar seus conhecimentos, o professor deve fazer uso de metodologias e habilidades que os possibilite se envolver nas atividades, que os desafie a participar, envolvendo-os por meio de seu próprio interesse no assunto.

Entre as habilidades necessárias ao ensino, Machesi (2008) destaca que é preciso que os docentes saibam relacionar o que é aprendido na sala de aula com aquilo que o aluno vivencia fora dela e, fazendo um movimento inverso, trazendo para a sala de aula determinados acontecimentos e experiências ocorridos no contexto do trabalho escolar. Assim, despertem o interesse dos alunos pela aprendizagem. Essa habilidade está ligada ao bom relacionamento entre professores e alunos e também à escolha metodológica do ensino.

Na concepção de Machesi (2008), para trabalhar nessa perspectiva é preciso que o docente tenha uma constante sensibilidade em estabelecer relações entre os objetivos da aprendizagem e o que acontece no contexto social onde a escola está inserida, considerando também relevante que o professor seja capaz de facilitar o diálogo, a participação e a colaboração dos alunos nas atividades. Essa concepção do autor corrobora com as características da *Gestão de Sala de Aula* descritas por Braz (2006), no que diz respeito à

Relação Professor-aluno ao estabelecimento, na sala de aula, de uma convivência democrática e participativa que possibilita a aprendizagem dos alunos.

É preciso que o docente administre a sala de aula de maneira que todos os alunos se envolvam e aprendam, e isso exige, da parte do professor, flexibilidade, didática, variedade e dinamismo (MACHESI, 2008). É um desafio que o docente tem que lidar diariamente, e requer, de sua parte, sensibilidade com aqueles que têm problemas e também comprometimento profissional com a educação de todos os alunos, sem exceção. Para o autor,

A confiança mútua entre professores e alunos e entre os próprios alunos é indispensável para estabelecer um bom clima de convivência na escola. Para isso, os docentes devem manter um comportamento justo e compassivo [...] junto ao seu comprometimento profissional ético, devem dispor das competências necessárias para conseguir que seus alunos progridam no seu desenvolvimento moral (MACHESI, 2008, p. 74).

Compreendemos que são muitas as habilidades que o estagiário necessita mobilizar para gerir a sala de aula e ministrar os *Conteúdos de Ensino*, mas consideramos que o Estágio Supervisionado é o momento propício a essa inicialização, pois o aluno conta com o suporte da Universidade e do Supervisor Escolar para guiar sua atuação, onde a iniciação a docência ocorre em um movimento de interação, não somente entre o estagiário e os alunos da escola, mas também entre os professores da escola e da Universidade.

O Estágio Supervisionado promove um movimento interativo bastante interessante, pois coloca o estagiário na posição de professor ao inseri-lo na docência escolar e também o evidencia na condição de sujeito aprendiz, de alguém que entra em cena para absorver o conhecimento produzido na ação da docência. Essa perspectiva é descrita por Zabalza (2004, p. 200) ao reiterar que a “[...] aprendizagem também é um produto da prática do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo”. Inferimos, desse entendimento, que o contato *in lócus* facilita a aprendizagem do aluno do Curso de Pedagogia em relação à prática docente e o ofício de sua profissão.

A *Gestão de Sala de Aula* e os *Conteúdos de Ensino* caracterizam-se, portanto, na ação docente do professor em sala de aula; constituem-se dos métodos de ensino, do ato de planejar, da maneira como avalia, da classificação e sistematização dos *Conteúdos de Ensino*, e da forma como o docente lida com o conhecimento e com a docência. Todos esses elementos constituem o agir docente do professor em sala de aula, na interativa relação de Ensino-aprendizagem.

4.1.3 O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor

O Estágio Supervisionado é compreendido como campo de conhecimento e espaço de formação, o qual deve ter, como eixo central, a pesquisa, visando contribuir para a formação de melhor qualidade dos futuros profissionais da educação (PIMENTA; LIMA, 2012). Esse componente curricular se produz na interação social por meio das relações que estabelecem entre os sujeitos e instituições.

Nesse ponto, objetivamos apresentar a compreensão de Estágio Supervisionado, tomando como referência as construções teóricas de Buriolla (2011), Lima (2008; 2012), Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Lima (2012), Silvestre e Placco (2011), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1997; 2000). Abordamos o Estágio Supervisionado considerando-o como o momento do fazer docente na formação inicial do pedagogo.

Pimenta e Lima (2012, p. 34) descrevem haver uma concepção de Estágio que o compreende como atividade teórico-prática, definindo que a teoria é indissociável da prática docente. Nesse sentido, as autoras esclarecem ser necessário explicar os conceitos de teoria e de prática, com vistas a superar a fragmentação entre elas, “[...] o que aponta para o desenvolvimento do Estágio com base em uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

A reflexão sobre as atividades de Estágio desenvolvidas em sala de aula é um dos principais elementos destacados por vários autores, tais como Buriolla (2011), Lima (2008; 2012), Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Lima (2012), Villar Ângulo (1999), Zeichner (1995; 2000), como processo de profissionalização da docência, tendo em vista que possibilita a construção de conhecimento e produção de novos saberes a partir da teorização da prática e de uma prática, com base nas teorias trabalhadas em sala de aula. A indissociabilidade entre os termos revela aspectos da profissionalização do professor que se encontra em um novo paradigma, como já vimos, e envolve a *pesquisa*, a *crítica* e a *reflexão* (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como componente formativo por ser uma atividade desenvolvida no âmbito da sala de aula por alunos dos cursos de licenciatura, e tem como objetivo fazer com que esses estudantes experienciem a sala de aula e aprendam mais sobre a profissão que escolheram. (PIMENTA; LIMA, 2012).

As referidas autoras afirmam que o “[...] exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). A prática faz parte da ação docente do professor e envolve saberes, conhecimentos e

conteúdos. A profissão do professor também é prática. Contudo, as autoras alertam para o fato de que não há prática sem teoria, ou seja, um ofício sem conhecimentos é um bloqueio à constituição de um saber pedagógico; do mesmo modo, saber sem ofício acaba por negar a complexidade real do ensino e impedir o surgimento de um saber profissional concreto (GAUTHIER, 1998).

Por conseguinte, a formação inicial de professores deve fundamentar a prática docente dos estagiários, guiando-os à investigação do próprio docente no decorrer do Estágio Supervisionado. Pimenta e Lima (2012), ao discutir a forma sobre como os alunos vão construindo seus conhecimentos acerca da profissão, afirmam que muitas vezes tem-se como modo de aprender a profissão a perspectiva de imitação, que ocorre a partir da observação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, que são, na prática, considerados como 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. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, fazem uso de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35)

Ao se referirem à aprendizagem da profissão a partir da imitação de modelos, as autoras supracitadas deixam claro que se deve ter muito cuidado, pois se corre o risco de que a ação docente seja reduzida à mera imitação, ou seja, a uma ação mecanizada. Não se pode resumir a ação dos professores à imitação de modelos. Essa concepção é considerada reducionista da capacidade intelectual dos docentes (PIMENTA; LIMA, 2012).

As autoras Pimenta e Lima (2012) expõem essas e outras concepções de Estágio Supervisionado, com a intenção clara de demonstrar que esta atividade curricular não pode ocorrer de qualquer forma, necessitando que seja fundamentada teoricamente. O componente curricular tem potencial investigativo da *práxis* docente, dos movimentos que ocorrem nas escolas e dos processos educacionais os quais vivencia. Além disso, é desenvolvido entre duas instituições formativas, a Universidade e a Escola, o que possibilita ao aluno uma formação inicial mais completa, no sentido de perceber a prática teorizada e também de conseguir teorizar a própria *práxis* em sala de aula.

Compreendemos que a docência envolve o domínio de conhecimentos científicos, de competências e habilidades para que o docente trabalhe com a sala de aula, e esses não se reduzem a um fazer técnico. A ação profissional docente do professor necessita da *reflexão*,

da *crítica* e da *pesquisa* (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003), pois “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

Em resumo, o papel das teorias é iluminar a prática, oferecendo aos professores instrumentos e esquemas para fundamentar a análise e investigação da prática por meio da prática. As teorias são explicações sempre provisórias da realidade e, portanto, podem guiar a *práxis*.

Pimenta e Lima (2012) e Lima (2012) consideram que o Estágio deve ser desenvolvido, tendo como base a pesquisa sobre a prática docente e a profissão do professor. Estas autoras acreditam que esse componente curricular tem o potencial investigativo do contexto escolar, por colocar o aluno em contato com a docência, a escola e os processos educacionais.

O estágio como pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É a hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão (LIMA, 2012, p. 31).

O componente formativo compreendido como momento de investigar a formação *in lócus* e de refletir sobre a carreira docente possibilita, aos estudantes dos cursos de licenciaturas, conhecer a profissão a partir do campo de atuação, ainda no decorrer da formação inicial.

Silvestre e Placco (2011, p. 30) defendem que as práticas dos Estágios curriculares devam convergir para a formação de um profissional preparado para situar e contextualizar, tanto histórica como politicamente, o processo de Ensino-aprendizagem com vistas a compreender a docência como uma atividade teórico-prática. Dessa forma, é possível situar a prática de ensino e percebê-la como uma prática social que envolve sujeitos e subjetividades, a partir da intervenção na realidade escolar e na formação dos alunos da educação básica.

Lima (2008) analisa o papel do Estágio/Prática de ensino nos cursos de formação de professores, e os desafios deste componente curricular e seu papel na vida dos estagiários, procurando fazer um debate entre o escrito e o vivido, entre o dito e o feito e afirma que,

[...] é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas (LIMA, 2008, p. 198).

A autora defende o componente curricular como espaço de aprendizagem da profissionalização do professor, onde o aluno aprende, de maneira renovada, o ofício ao qual está se formando. Para tanto, é necessário que evoque os conhecimentos que compõem a profissionalidade do professor, trabalhados com esse aluno ao longo do curso da formação inicial, e ressignifique-os no *lócus* das práticas efetivas. Nessa perspectiva, o Estágio é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de conhecer de perto a profissão e as atividades que os profissionais desenvolvem na esfera escolar (LIMA, 2012).

No campo Escolar, o Estágio Supervisionado leva o aluno da graduação a relacionar-se com a condição do professor, escola e alunos. São relações que se estabelecem por meio do estagiário com a sala de aula, com o professor e com a escola. Lima (2012, p. 56) considera que é “[...] no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente. Esse caráter transitório pode ser o espaço onde professores e alunos aprendem lições sobre o local onde desenvolverão o seu trabalho”.

Compreendemos que o Estágio Supervisionado curricular promove a formação docente, vinculada a uma experiência teórico-prática, que permite que o aluno reflita no campo de atuação sobre sua própria formação e profissionalidade docente. Este espaço deve possibilitar ao aluno atuação ativa na escola, desenvolvendo ações educacionais, como planejamentos de atividades que o leve à produção de atividades teórico-práticas, envolvendo tanto as teorias da educação quanto os conteúdos disciplinares. Para que isso ocorra é preciso que o estagiário mobilize, além dos conhecimentos de conteúdos, competências e habilidades em gerir a sala de aula e promover o Ensino-aprendizagem dos estudantes.

A sala de aula torna-se um laboratório vivo de aprendizagem sobre a profissão docente, onde o aluno do Curso de Pedagogia coloca em prática conhecimentos adquiridos ao longo do curso, se apropriando de novos saberes produzidos no interior das salas de aula, em meio às complexas relações que o campo escolar possibilita. Vivenciar a escola no decorrer da formação é observá-la em movimento, e isso evidencia a escola como um lugar de aprendizagem da profissão professor (LIMA, 2012).

Nesse sentido, os estagiários têm a oportunidade não somente de aprender mais sobre a profissão, mas também visualizar todo o contexto escolar de forma inicial. Isso possibilita que afirmem, para si, a escolha da profissão. É importante que, ao ir à escola de educação básica, os estagiários detenham os conhecimentos, ainda que iniciais, do funcionamento de uma sala de aula. É preciso que tenham sido orientados em relação aos procedimentos que devem realizar para atuar. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) defendem o Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, pois em posse das teorias sobre a prática docente, o aluno pode, no momento de observação, ampliar seus conhecimentos prévios acerca da prática e arquitetar sua intervenção em sala de aula.

Silvestre e Placco (2011) ressaltam urgente, já na formação inicial, que os alunos dos cursos de formação de professores iniciem seu processo de profissionalização da docência. Elas consideram que, ao desenvolverem intervenções pedagógicas durante os Estágios Curriculares, os futuros professores têm a oportunidade de se aproximar de elementos que são constitutivos do processo de profissionalização, e, mais ainda, é possível a mobilização e apropriação de conhecimentos que constituem a profissionalidade, conhecimentos e competências inerentes à ação docente. Além disso, necessitam, quando estão em sala de aula, desenvolver atitudes e valores que norteiem a ação docente em sala.

O Estágio Supervisionado não ocorre alheio a conhecimentos sobre a profissão, mas antes ele os mobiliza e põe em movimento elementos próprios da ação docente do professor. O Estágio Supervisionado necessita ser reconhecido como uma etapa que possibilita ao estagiário exercer o ofício docente com acompanhamento e direcionamento de um profissional da educação, com as reflexões e fundamentações da Universidade.

O componente curricular envolve dois importantes processos formativos. Um em que o aluno da escola está aprendendo novos conhecimentos e outro, em que o estagiário está desenvolvendo sua profissionalidade docente e compreendendo mais sobre o ofício. Podemos ainda citar um terceiro movimento formativo, que envolve o processo de formação continuada dos Professores Supervisores Escolares. Esses também aprendem novas metodologias, reelaboram conhecimentos e posturas.

Na compreensão de Pimenta e Lima (2012), Lima (2012), Zeichner (1995) e Villar Ângulo (1999), o Estágio Supervisionado deve ser estruturado nos cursos de formação de professor, com vistas a possibilitar que os futuros professores compreendam as possibilidades das práticas docentes institucionalizadas na escola, bem como ações nela praticadas pelos professores, “profissionais em ação”. O componente curricular deve oferecer a oportunidade de ensinar com orientação e observação de um professor experiente, levando, dessa forma, os

estagiários a conhecer como pensam e agem os professores na ação efetiva do ensino. Isso pode guiar o aluno da licenciatura a descobrir como o docente se sente quando está diante de uma sala de aula.

Para que isso ocorra é necessário que o Curso de Licenciatura tenha o Estágio Curricular como “[...] uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas daquelas erroneamente, denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme o nosso entendimento são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Conforme as autoras supracitadas, um curso de formação de professores deve ser articulado de modo que todas as disciplinas, desde as de fundamento até as de didática, estejam imbricadas entre si, para a finalidade única de formar professores, subsidiando o processo formativo a partir da reflexão, da crítica, da pesquisa e da proposição de novas maneiras de fazer a educação. Portanto, todas as disciplinas precisam se articular entre si e oferecer conhecimento e métodos para fundamentar o processo formativo.

Em vista disso, Pimenta e Lima (2012) advertem que o Estágio não se faz por si só, uma vez que envolve todas as disciplinas do curso de formação, a partir das quais os estagiários devem ir constituindo os conhecimentos necessários à atuação no âmbito escolar. Na compreensão das autoras, o Estágio deve ser encarado não como um apêndice no curso, mas como “[...] componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, apresentam os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade dos saberes e das posturas necessárias” (p. 29).

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular que mobiliza toda a estrutura formativa do Curso de Pedagogia, uma vez que a efetiva realização deste componente dá-se no início da segunda metade do curso, e, para ser desenvolvido, exige que o estagiário lance mão dos conhecimentos que construiu até o momento do Estágio, indo além deles e produzindo novos saberes acerca da prática docente, da profissão e da escola.

5 GESTÃO DE SALA DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos, aprendemos nosso ofício de educadores em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.

Arroyo

Neste capítulo discutimos a *Gestão de Sala de Aula* com base na teoria da docência profissional. A discussão engloba também a relação colaborativa entre as instituições universidade e escolas receptoras de estagiários, analisando, assim, o desenvolvimento dessa atividade curricular nas escolas de educação básica.

Retomando o ponto de partida de nossa investigação, reiteramos que este estudo busca caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional. Dessa maneira, o caminho percorrido fez-se no sentido esclarecer como ocorrem as relações colaborativas entre a UERN e escola campo de Estágio Supervisionado e também sistematizar e analisar a percepção dos investigados sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN, no Estágio em sala de aula.

Estamos analisando a formação inicial dos futuros professores no âmbito do Estágio Supervisionado. Em vista disso, Medeiros (2005) nos chama atenção para percebermos que há novas formas de ensinar, aprender e formar professores, que ainda estão sendo construídas, redescobertas e valorizadas. Nesse sentido, o espaço da escola, o trabalho do professor, e os vários aspectos de nossa vida cotidiana e da realidade educacional estão sendo, atualmente, olhados e compreendidos por meio de outros ângulos, a partir de outras racionalidades.

Compreender a formação inicial dos professores a partir dos diversos olhares que circundam o processo formativo, nos leva até aos Professores Supervisores do Estágio, que se encontram no papel de expectadores participantes desse processo que também se desenrola no meio em que estes atuam. Os Professores Supervisores da Escola exercem o papel de colaboradores, sendo observados e também observando os alunos do Curso de Pedagogia da UERN, no desenvolvimento da sua formação, da docência e profissionalidade docente.

Pautamos nossa pesquisa na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002), a partir da qual buscamos conservar a concretude do fenômeno estudado, ultrapassando os limites da descrição, no sentido de realizar as inferências e interpretações possibilitadas pelas análises

das riquezas de detalhes contidos nos dados recolhidos. Nessa perspectiva, Freitas (2002) situa que nas pesquisas qualitativas, o pesquisador encontra-se perante um sujeito que tem voz, não podendo, desta forma, apenas contemplá-lo, mas precisa falar com ele, estabelecer um diálogo com suas percepções. Dessa maneira, a interação que se funda é uma relação entre sujeitos que se dar em uma perspectiva dialógica. Nesse sentido, o próprio pesquisador cria significados a partir da pesquisa, pela qual vai reelaborando novas perspectivas e conhecimentos.

Procuramos compreender, com essa pesquisa qualitativa, com o olhar da perspectiva sócio-histórica, as percepções pessoais dos pesquisados sobre a atuação dos estagiários em sala de aula dentro da teoria da docência profissional, analisando-a a partir da visão dos sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto formativo do Curso de Pedagogia da UERN.

5.1 Identificação Pessoal, Sócio-profissional das Pesquisadas

A identificação Pessoal e Sócio-profissional das Pesquisadas, faz-se necessária a partir do pressuposto que consideramos relevante conhecê-los para, a partir disso, compreender suas percepções por meio das suas próprias teorias, considerando que estas estarão presentes nas suas falas.

Nesse sentido, Braz (2006, p. 48) afirma que não se pode deixar de considerar nas pesquisas em ciências humanas que investigam o homem e envolvem suas percepções, sentidos²⁹ e significados³⁰ humanos o contexto cultural do indivíduo no âmbito social que ele se encontra. Acerca disso, Lima (2012) considera que ao se estudar o Estágio na formação de professores, é preciso conhecer os profissionais do ensino, pois isso nos aproxima do magistério e nos leva a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido por esses professores na realidade do cotidiano escolar e da sua sala de aula.

²⁹ De acordo com Vygotsky (1989), compreender os sentidos pressupõe afirmar que o homem é mediado por múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados. Assim, apreender os sentidos significa apreender a integração entre a percepção, memória, pensamento, emoções, sentimentos, etc. Essa diversidade de determinações só pode ser compreendida a partir do movimento que se dá na constituição histórica, social e institucional na qual vive o sujeito.

³⁰ O significado é a unidade que constitui a relação entre o pensamento e a linguagem, como explica Vygotsky (1989), a palavra desprovida de significados não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra que do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é, senão uma generalização ou conceito. A formação de conceitos é o ato mais específico, mas autêntico e mais indiscutível de pensamento. Ou seja, podemos considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. O significado é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade, com base nas relações. O significado é a unidade que constitui a relação entre o pensamento e a linguagem.

Buscamos traçar o perfil das professoras investigadas e, dessa maneira, compreender as teorias e pensamentos que subsidiam suas percepções sobre a atuação do estagiário em sala de aula. Dessa forma, realizamos uma análise nas falas das professoras, estabelecendo pontos de ligação entre as afirmações e teorias com aquilo que Huberman (2000) define como atitudes dos professores em cada uma das fases/etapas profissionais as quais ele determina.

No quadro 7, observamos o perfil profissional das professoras investigadas, seu tempo de formação e atuação na docência.

Quadro 7 – Identificação das Professoras Pesquisadas.

Sujeito Pesquisado	Idade	Formação	Instituição de formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na escola
Professora A	53 anos	Magistério; Pedagogia (2002); Especialização em Gestão Ambiental	UERN	26 anos	10 anos
Professora B	43 anos	Magistério; Pedagogia (1998); Especialização em Psicologia escolar;	UERN	17 anos	11 anos
Professora C	41 anos	Magistério; Pedagogia (1997); Especialização em Psicopedagogia;	UERN	20 anos	13 anos
Professora D	56 anos	Magistério; Pedagogia em (2014)	UERN	25 anos	10 anos

Fonte: elaborado pela autora.

As Pesquisadas tiveram a formação inicial em Magistério e, posteriormente, a formação em Nível Superior no Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nesse sentido, a formação superior das professoras entrevistadas deu-se no mesmo Curso e instituições dos estagiários aos quais se remetem nesta investigação.

A Professora A tem 53 anos, formação no magistério escolar e formação superior em Pedagogia pela UERN, atua na docência em sala de aula há 26 anos. Atualmente, leciona em uma turma do 5º ano. Demonstra em sua fala sinais de que se encontra na fase que Huberman (2000) chama de Conservantismo, que ocorre em professores com idade entre 45 e 55. Esses aspectos são aparentes nas elocuições da Professora A, que por várias vezes faz a leitura de sua escolha profissional e ressalta que a docência foi sua opção, apesar dos altos e baixos da profissão.

Nessa fase, os professores estão em um momento de introspecção mais profunda sobre suas vidas e sua profissão, constantemente questionando-as, por estarem mais sensíveis em relação às emoções e às reflexões que emergem do seu próprio inconsciente. Encontram-se em um momento de contemplação das suas escolhas profissionais, e põem-se em analisar suas vidas de maneira interiorizada, voltando-se para si (HUBERMAN, 2000). A Professora faz uma análise de sua trajetória na docência, afirma que “gosta da profissão” que escolheu, mas hoje talvez buscasse outro caminho, caso pudesse fazer outra escolha profissional.

Os professores nessa fase estão em um momento de serenidade diante das situações da sala de aula, pois carregam uma grande bagagem de experiência docente, são mais tolerantes e espontâneos. Evidenciamos isso, quando a Professora A afirma que ao receber estagiários ela demonstra seu planejamento e a forma como organiza a sala, solicitando que elas procurem administrar a sala da mesma forma, mas as deixa livres para suas escolhas metodológicas dentro dos conteúdos a serem trabalhados.

As Professoras B e C encontram-se na fase do ciclo profissional que Huberman (2000) chama de Diversificação, e ocorre quando os docentes estão entre os 7 a 25 anos de profissão. A Professora B está com 17 anos de profissão e expressa sua vontade de experimentar novas metodologias e também de ter uma interação maior entre a escola e a universidade.

Eu acho que tem que ver essa questão de mostrar ao aluno mais a realidade. A faculdade interagir com a escola, eu acho que a faculdade tem muita coisa que pode ser desenvolvida na escola. Assim trazer para os professores coisas novas, talvez um estudo (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora B compreende que o Estágio Supervisionado pode trazer “coisas novas” para escola e até mesmo “um estudo”, o que seria de muito proveito a ambas. Nesse aspecto, observamos que a Professora se sente confiante para demonstrar seu trabalho na escola, e para experimentar novas metodologias que os estagiários e a universidade dispõem naquele momento de interação e intervenção, como também está disposta a aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos.

Huberman (2000) aponta que nessa fase da diversificação os professores se sentem seguros com a escolha profissional e gostam de diversificar, estão mais motivados e dinâmicos, querendo participar dos processos educacionais, e se envolvem mais no trabalho escolar.

A Professora C atua na docência há 20 anos, demonstra estar estabilizada na profissão, e afirma que gosta de receber estagiárias porque elas trazem inovações à escola “[...] muitas

vezes eles trazem assim, inovações e ajuda bastante [...]” nesse sentido, evidencia-se que a Professora visualiza que esse momento é oportuno para ter contato com outras metodologias e métodos, dos quais ela pode fazer uso em suas aulas.

As Professoras C e B demonstram-se a vontade para diversificar a dinâmica de suas salas de aula. Falam sobre a docência e a atuação dos alunos de forma clara e firme. De acordo com Huberman (2000), a estabilização na profissão deixa os profissionais seguros para lidar com as dificuldades do sistema de ensino e demais adversidades.

A Professora D tem 25 anos de profissão, 56 anos de idade, formação em Magistério escolar e formação superior em Pedagogia. Sua formação aconteceu recentemente (formou-se em 2014), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR³¹) programa do Governo Federal realizado em parceria com a UERN. Esse fato reafirma a exigência da LDB Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), para que todos os professores da educação básica tivessem formação em nível superior.

Através de sua fala, destacamos elementos da fase da Serenidade, descrita por Huberman (2000) na qual o professor se aceita como é de fato. Não é mais sensível a avaliações externas, pois apresenta confiança e segurança no que faz. No decorrer da entrevista, a Professora D evidencia que é com o quarto e quinto ano que se identifica e que gosta do que faz. Ela consegue se perceber na profissão, sabe o que é capaz de realizar.

Ao falar sobre sua profissão, a referida Professora declara que se identifica com a profissão escolhida, frisando que “[...] hoje eu não quero mais sair de quarto e quinto ano. Eu gosto do que eu faço! Eu me identifico com o quinto e quarto ano [...]” percebemos que a Professora D identifica-se com a profissão que exerce, contudo faz escolhas em relação aos anos de ensino onde leciona, demonstrando suas preferências e a segurança de suas escolhas.

A classificação do Ciclo de vida profissional das professoras esclarece aspectos das teorias nas quais elas se encontram, como também sobre a maneira como elas compreendem a docência e a formação inicial dos professores. Nossa discussão, neste ponto, fez emergir muitas outras questões, contudo não é nosso foco nos aprofundarmos nestas perspectivas, mas somente apresentar algumas considerações.

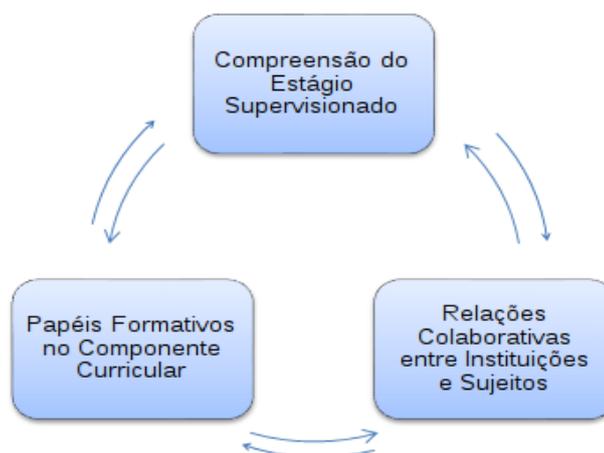
³¹ Programa de formação em Serviço, articulado com a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e se desenvolve em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Instituições Públicas de Ensino Superior. Ofertando cursos de licenciatura para professores em exercício da Rede Pública estadual e municipal de ensino, que não possuem formação adequada à LDB 9394/96. Fonte: <<http://proeg.uern.br/default.asp?item=proeg-parfor>>.

5.2 Relação Colaborativa entre a UERN e Escolas Campos de Estágio

Para a análise da relação colaborativa entre UERN e escolas campos de Estágio, elaboramos e aplicamos uma entrevista semiestruturada com sete questões³² a serem respondidas pelas Professoras Pesquisadas. Nossa intenção está em compreender como elas percebem a relação colaborativa entre as instituições Universidade e Escolas Campos de Estágio e dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Nesse ponto, as inferências em relação às percepções das Pesquisadas foram guiadas pelas categorias de análise (figura 1) que destacamos a partir das suas falas, as quais relacionamos com as discussões teóricas e, realizamos nossas interpretações.

Figura 1 – Fluxograma das categorias de análise da relação colaborativa.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas falas das pesquisadas.

Essas categorias englobam a amplitude da discussão sobre a compreensão do componente curricular e seu desenvolvimento no contexto da escola e da universidade. A partir destas vamos suscitando elementos que caracterizam a relação entre as instituições e sujeitos envolvidos no desenvolvimento do componente curricular na escola e na universidade, os papéis formativos e a compreensão desta atividade tanto na formação inicial dos estagiários como também no processo de reflexão da profissão docente.

Essas discussões vão de encontro às concepções de autores tais como Buriolla (2011), Calderano (2012), Lima (2012), Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Lima (2012), Vilar Ângulo (1999), Zeichner (1997), que consideram o componente curricular essencial à formação inicial docente, tendo em vista que leva o aluno a investigar a prática docente do professor em sala

³² Apêndice A.

de aula, e, portanto, possibilita a formação e profissionalização a partir da reflexão e investigação da profissão do professor. Além disso, é possível nessa atividade a iniciação à docência e à construção da identidade profissional do sujeito, por meio de sua inserção no contexto escolar.

Na percepção das Professoras Pesquisadas, o Estágio Supervisionado é um momento essencial na formação inicial dos futuros professores, pois possibilita a investigação da realidade do contexto escolar, fazendo com que o aluno conheça o ambiente onde sua profissão se efetiva, o que pode levá-lo a compreender a complexidade dos processos educacionais que a escola vivencia no seu cotidiano.

Ao descrever a sua compreensão sobre o componente curricular, a Professora A faz uma analogia entre a profissão do professor e a do médico, considerando que “[...] para você ser médico, você tem que estagiar. Para ser professor, você tem que estagiar. Porque você está conhecendo o ambiente da sua profissão que você vai um dia exercer [...]”. Nesse ponto, é perceptível que a Professora detenha a noção de que o Estágio Supervisionado é tão essencial à formação inicial do professor quanto à residência médica do estudante de medicina.

Em contrapartida, Gimeno Sacristán (1999) nos chama atenção para o fato de que, do ponto de vista sociológico, à docência é uma *semiprofissão*, justamente quando comparada às profissões liberais clássicas como no caso da medicina.

Portanto, são situações distintas, mas, podemos frisar que a docência nos Anos Iniciais envolve a formação da personalidade dos alunos, o que a torna particularmente relevante e fundamental ao desenvolvimento humano (SEVERINO, 2006), o que exige de seus profissionais conhecimentos didático-pedagógicos e teórico-práticos para lidar com os processos educacionais dos seus alunos. Desse modo, a formação inicial do professor e o Estágio devem possibilitar que os alunos em formação investiguem e reflitam criticamente sobre as dimensões de sua profissão, a partir de sua inserção no campo profissional da docência, como forma de começar a desenvolver sua profissionalidade.

O Estágio leva os estagiários, ainda na formação inicial, a construir uma experiência no campo escolar e a aprender, através da própria experiência, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa, porque é no momento particular de aprendizagem que o aluno-professor vai registrando sua experiência e ampliando seu repertório de saberes (GAUTHIER, 1998).

A Professora B acredita que o componente curricular fundamenta o processo formativo dos estagiários. Dessa maneira, ela considera que,

Eu acho que deveria começar antes, porque como eu falei a escola é um mundo à parte, tem muitas coisas assim que você nem imagina que tem na escola, só você vendo, só você estando aqui para você dizer assim, meu Deus, será que eu vou ter que enfrentar isso? Não é esse problema, e lá por que não me ensinou? Não é nem ensinar, porque não tem uma forma para dizer que você vai fazer assim ou assim, porque isso você vai aprender realmente na prática. Mas pelo menos ter uma orientação mais consistente que você vai enfrentar isso aqui. Ter o conhecimento do que você vai enfrentar na escola (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Portanto, ela considera que o tempo que os alunos passam na sala de aula, para investigá-la, analisá-la e desenvolver suas práticas docentes é muito reduzido, haja vista a complexidade das ações de Ensino-aprendizagem que ocorrem no meio escolar. Para ela, a forma como o futuro professor é preparado na universidade difere, em alguns aspectos, daquilo que se vê na prática escolar, desse modo, destaca que o Estágio deveria se iniciar bem antes, para que o graduando tivesse a oportunidade de conhecer o contexto escolar no qual atuará.

De fato, observamos que a sala de aula é o *lócus* de conhecimento da profissão do professor, onde o aluno da graduação, ao ser inserido, pode ir reelaborando seu processo formativo didático pedagógico. Ainda que no momento da atuação o estagiário não tenha o pleno domínio das competências e habilidades docentes, e mesmo que estas não se desenvolvam completamente na formação inicial. O encontro/contato com o contexto escolar e com a sala de aula despertará os estudantes da graduação em Pedagogia para a investigação e reflexão sobre a docência, o que promove o conhecimento do seu ofício (LIMA, 2012).

As Professoras C e D partilham da mesma compreensão das professoras citadas anteriormente, elas definem que o campo escolar também é formativo aos alunos da Pedagogia. A Professora D expressa que: “[...] Eu acho assim, que deveria levar mais para a sala de aula, para escola. Ao invés de estar lá, só lá. Ter uma formação mais dentro da sala de aula”. Essa percepção corrobora com a visão de Zeichner (1995), ao definir que a formação inicial dos professores deve ocorrer ligada à investigação do meio escolar, campo profissional do ensino. Essas percepções reforçam a necessária realização da atividade curricular como campo de pesquisa, formação e reflexão sobre a docência.

Contudo, ressaltamos que a concepção das Professoras tem ligação com a antiga configuração do Curso de Pedagogia da UERN, na qual o Estágio ocorria somente no final do Curso. Com a reformulação curricular de 2007, o componente curricular tem início a partir da metade do Curso. Sendo que também foram inseridas em sua grade curricular as Práticas

Pedagógicas Programadas (PPP's)³³, realizadas no segundo, terceiro e quarto períodos do Curso. Tem como objetivo proporcionar elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade, inserindo-o na realidade do ambiente de atuação do pedagogo (UERN, 2012).

As PPP's levam os alunos à investigação dos espaços escolares e de atuação do pedagogo, antes da realização do Estágio para que vá se inteirando do espaço da sala de aula e tenha conhecimento sobre os papéis desempenhados pelos professores no seu ambiente de trabalho. Entretanto, é somente no Estágio que o aluno vai à escola com o objetivo de investigar, analisar, planejar e atuar no espaço da sala de aula (UERN, 2012). Contudo, será mesmo que as PPP's têm cumprido seu papel, ou é apenas mais um componente curricular? Essa é uma questão que deixamos em aberto, haja vista, não poderemos aprofundá-la neste momento.

A formação inicial do professor deve ocorrer em colaboração ao ambiente da sala de aula, pois compreendemos que se constitui espaço onde as teorias da docência são fundamentadas, referendadas, revogadas ou mesmo construídas e reconstruídas. Desse modo, o âmbito da sala de aula possibilita que o estagiário amplie seus conhecimentos a respeito da profissão.

Autores como Marcelo Garcia (1999), Villar Ângulo (1999) e Zeichner (1995) defendem que a formação inicial dos professores deve ser desenvolvida nos cursos de formação vinculadas a uma experiência prática em sala de aula e ao ambiente de trabalho do pedagogo, pois isso lhe dará suporte teórico, epistemológico e prático para investigar o ambiente de sua profissão como também para construir conhecimentos e teorias sobre o seu futuro *locus* profissional. Ou seja, o campo de atuação docente é, por excelência, um campo teórico-prático formativo.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) compreendem esse componente curricular como campo de conhecimento sobre a profissão e ainda afirmam que dessa forma ele “[...] se produz na interação social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...]”. O Estágio pode constituir-se em atividade de pesquisa que possibilita aos estagiários refletir sobre sua profissão e conhecer mais sobre a docência. Percebemos que há coerência entre as afirmações da Professora e as perspectivas dessas autoras.

³³ Cada Prática Pedagógica Programada terá uma carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas, sendo 30 (trinta) horas destinadas ao acompanhamento de profissionais no campo de trabalho e 15 (quinze) horas destinadas à orientação, socialização e discussão das práticas na sala de aula.

Nas falas das investigadas, o Estágio configura-se como momento de reafirmação da escolha profissional. Essa visão demonstra que o componente curricular tem forte influência na decisão pela docência, o que o coloca como ponto crítico na formação inicial do professor, necessitando, assim, de uma maior atenção e cuidado no seu desenvolvimento. A esse respeito, a Professora A destaca que,

[...] O Estágio é, assim, eu vejo como se fosse assim, por exemplo, é uma forma de até você realmente saber se é aquilo que você quer. Porque, às vezes, a gente faz o curso, faz, faz, faz e quando você chega no final, você diz: não, não é isso que eu quero não, vou fazer outro. E ali vai lhe dar oportunidade, de dizer: é isso mesmo que eu quero (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO de 2015).

É nesse sentido que Pimenta e Lima (2012) chamam a atenção para se colocar o componente curricular em foco de análise, tendo em vista que Estágio é o momento que o aluno tem para articular teoria e prática, vivenciar a sala de aula, investigar as problemáticas escolares e conhecer o real movimento da sala. Então, é no limiar da sala de aula, que sua formação toma a dimensão concreta da profissão e o aluno pode decidir pela escolha profissional que fez.

Na percepção das Professoras, o Estágio é o momento em que o aluno “reside” por alguns dias na profissão, ainda quando está em formação, e isso se torna significativo porque há nesse momento uma reflexão da prática docente que é subsidiada pelas teorias da educação e guiada pelos professores profissionais da educação escolar e supervisores acadêmicos.

A Professora C considera o Estágio como meio para que o estudante de Pedagogia tenha “[...] uma visão de como é na realidade [...]”, haja vista que o ambiente da universidade, por vezes, fica muito na esfera da teoria, sendo que na prática escolar os estagiários podem aprofundar os conhecimentos em relação à complexidade do meio escolar. Cumprindo, assim, com os objetivos do componente curricular, de constituir-se em um ambiente propício para que o aluno da Pedagogia investigue a docência escolar (LIMA, 2012), e também seja um espaço onde o estagiário compreenda o funcionamento da escola (ZEICHNER, 1997).

Nesta perspectiva observamos que é no Estágio Curricular, no âmbito da sala de aula, que o aluno da Pedagogia pode ter oportunidade de se inserir no meio docente, conhecer as dimensões e dificuldades da sala. Há também a possibilidade de que ele potencialize suas competências e habilidades, no sentido de tentar superar essas dificuldades, desenvolvendo-as a partir das necessidades reais do campo da docência.

Eu acredito que é aí que ele vai iniciar a sua carreira, e vai decidir se realmente é o que ele quer, se ele tem dom mesmo, né? Vai passar aquele período na sala de aula e lá ele vai ver se realmente é o que ele quer, porque tem, vai ver que tem as dificuldades né, os entraves e vai tentar superar! Ver se realmente tem vocação (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Compreendemos que nesse momento o aluno se aproxima da realidade da profissão, tendo contato direto com a sala de aula, onde ele pode estar articulando teoria e prática, a partir da sua vivência e também da observação das ações e discursos das profissionais do ensino, tanto sobre a escola como um todo, quanto as crianças e os desafios cotidianos do meio escolar. A Professora não cita esse momento como de profissionalização do aluno, mas percebemos nas suas elocuições a compreensão de que o Estágio tem este potencial, pois é por meio dele que o aluno inicia na docência, e se insere no espaço da sala de aula, onde a profissão se efetiva.

Ao entrar em contato com a escola e com a sala de aula no Estágio, o aluno da licenciatura passa a ter um campo de visão amplo sobre a profissão escolhida, a partir do qual ele pode fazer um paralelo entre aquilo que ele vem estudando e o que tem visualizado no campo escolar no qual está inserido por meio do Estágio.

Nesse momento, a mediação da atividade curricular entre a escola e universidade é extremamente importante. Para que o aluno tenha boas experiências no campo escolar, é necessário que haja uma interação entre as instituições, no sentido de estabelecer uma relação colaborativa e formativa para que o estagiário desenvolva suas atividades com subsídio de ambas as instituições.

Villar Ângulo (1999) esclarece que a formação dos professores se dá necessariamente em um duplo contexto: de uma parte, a universidade, e, de outra, a escola. Contudo, o autor afirma que nem sempre estas instituições têm produzido vínculos institucionais suficientes para superar as disparidades entre a formação universitária e as necessidades da escola, haja vista não dispõem de uma relação próxima.

Nesse sentido, é interessante buscar compreender que relações são estabelecidas entre os sujeitos que se envolvem nesse processo, e como os professores supervisores se veem no desenvolvimento desta atividade da grade curricular da universidade. As Professoras Supervisoras Escolares do Estágio Supervisionado consideram este momento como essencial à formação inicial dos alunos dos Cursos de Pedagogia, isso se evidencia quando elas afirmam que suas motivações para receber os estagiários da UERN relacionam-se ao compromisso profissional que têm com a docência e com a formação de futuros professores.

As Professoras relatam que recebem os estagiários em suas salas de aula porque sentem que é um dever recebê-los, e, ao narrar isso, se remetem ao tempo que foram estagiárias por meio Curso de Pedagogia da UERN. Declaram que percebem a importância do momento no desenvolvimento profissional do estagiário. Sentem que é de sua responsabilidade receber, porque já estiveram na posição de estagiário. Elas se percebem como colaboradoras, ao ajudar os estagiários no desenvolvimento de sua profissão e profissionalidade docente e, ao mesmo tempo, compreendem o potencial do Estágio na formação inicial do aluno de Pedagogia e na sua própria formação continuada.

Porque, assim, primeiro, não que seja uma obrigação, porque se eu não quiser, eu não recebo, mas fui estagiária também e sei como foi importante ser bem recebida pela professora. Como a professora colaborou comigo, então também acho que devo fazer esse mesmo papel, porque um dia precisei e agora elas estão precisando, então por isso que recebo com todo carinho. No que posso ajudar, ajudo (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

É possível perceber, na fala da Professora B, que ela se vê no Estágio Supervisionado, também, como colaboradora dos novos professores; ela recebe os estagiários porque sente que é seu dever contribuir com a formação dos futuros professores, assim como já teve essa contribuição quando esteve aluna. Dessa forma, percebemos que a Professora tem uma motivação pessoal para receber as estagiárias em suas salas de aula, pois ela se remete ao tempo em que foi estagiária.

As Professoras A e C afirmam que recebem os estagiários porque sabem da importância desse momento na formação inicial do docente, pois também já passaram por essa etapa quando faziam o Curso, e percebem a importância da boa acolhida nesse instante da formação inicial para o desenvolvimento da carreira docente. Além disso, a Professora C afirma que o Estágio contribui para sua formação continuada, porque os estagiários trazem muitas inovações para a sala, e isso a ajuda bastante a repensar suas metodologias de ensino.

A Professora D afirma que recebe porque “ali é um futuro”, o que deixa implícito sua compreensão de que o estagiário de hoje é o futuro professor de amanhã; então, sente que, assim, como ela mesma já foi recebida quando estagiária, é sua obrigação receber outros para poder “possibilitar que tenham conhecimento da profissão”, ainda na sua formação inicial.

Percebemos que há nas Professoras um sentimento de responsabilidade com o estagiário em sua sala de aula. Em vista disso, Calderano (2012) afirma é preciso que o professor da escola de Educação Básica seja reconhecido como corresponsável pela formação

inicial do graduando, sendo necessário também a constituição e consolidação das condições reais e efetivas para que tais ações atinjam uma perspectiva de docência compartilhada. Ou seja, o professor da escola se encontra como formador dos estagiários, e, portanto, o Estágio deve ser assumido por ambas as instituições, como um trabalho coletivo.

As Professoras têm consciência de que o Estágio também é formativo para elas, pois traz contribuições ao seu fazer docente. As práticas desenvolvidas pelas alunas demonstram-se significativas a essas Professoras, pois também aprendem com as estagiárias. Os materiais usados por elas em sala são, muitas vezes, aproveitados pelas Professoras nas suas aulas.

Contudo, as Professoras Pesquisadas afirmam que não têm recebido orientação da universidade sobre como se deve proceder no Estágio, porque essa orientação é dada apenas pela supervisora e/ou diretora da escola, que solicita que elas acompanhem as estagiárias, dando instruções sobre o funcionamento da sala, conteúdos programados, e auxiliando no desenvolvimento do trabalho delas em sala. As Professoras afirmam que da UERN recebem apenas as Fichas de Avaliação dos estagiários no final do Estágio para responderem. As questões são relacionadas à forma como os estagiários desenvolveram as atividades em sala de aula.

Isso fica evidente na fala da Professora B, que, especificamente nesse caso investigado, define,

Não, assim, elas (*a direção*) avisam, por exemplo, dizendo que vai chegar uma aluna estagiária, avisa que vai ficar na minha sala, dizendo que eu não a deixe só, o que puder ajudar ou colaborar, em nenhum momento a gente deixa o estagiário sozinho na sala, porque a gente sabe que é uma primeira experiência, e as crianças quando vê gente nova fica mais complicado. Da Universidade não vem, não tem nenhuma orientação assim você vai pegar esse estagiário, você deve agir assim ou observar isso, não; elas mandam aquelas folhas para preenchermos, mas não tem nenhuma conversa, né, assim de professor, professor lá com professor aqui, não tem, a gente muitas vezes só sabe quando o estagiário chega. Ele vem pra escola e pergunta na direção: “eu posso estagiar aqui?” Pronto, é a única maneira, mas orientação não tem. Eu acho que isso, talvez seja uma falha. Acho que talvez fosse interessante que tivesse essa orientação do professor (*universitário*), em que a gente poderia ajudar, em que a gente poderia colaborar mais com esse estagiário (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora B demonstra sua decepção em relação a pouca proximidade entre as duas instituições formativas e também entre os professores. Percebemos que os alunos vêm à escola e decidem com esta em que sala podem realizar seu Estágio. A relação ainda se encontra fragilizada, havendo uma necessidade de orientação acadêmica que supere as

dificuldades de realização da atividade na escola, o que poderia ser discutido pelos professores supervisores acadêmicos de Estágio e supervisores escolares, com vistas a esclarecer os papéis formativos. O que demonstra que as professoras ficam em um trabalho, muitas vezes isolado, primando pelo que consideram mais importante na formação diante das necessidades curriculares da escola.

Sobre essas declarações, Villar Ângulo (1999) destaca que a maioria dos Estágios são desenvolvidos nas escolas sem que haja uma preparação específica do professor supervisor que irá acompanhar os estagiários. E isso pode acarretar falhas no desenvolvimento. Na visão da Professora B, essa orientação vinda da universidade poderia ajudar o Supervisor Escolar de Estágio a encontrar novas maneiras de guiar o aluno no seu Estágio que, às vezes, vem à escola muito assustado.

[...] eles vêm tão assustados, que a gente nota, né? No primeiro dia a gente vem muito assustado, que eu já passei por isso também e sei. Como a gente vem com medo, como a gente vem com expectativas e sonhos e tudo, muitas vezes assim, esses sonhos são até, vamos dizer assim, quebrados quando a gente chega numa sala de aula. Às vezes a gente imagina uma coisa tão bonita, porque aqueles estudos que os estudiosos fazem são com amostragem com poucas crianças, tudo dá certo, tudo flui normalmente, né? E isso que você que vê lá, aí quando você chega na sala de aula não é isso. Você não tem meia-dúzia de crianças, você tem trinta, e você tem uma sala com cinco, seis crianças com deficiência, aí isso para estagiário é muito, né assim? Eu acho chocante pra você que vê lá, quando chega aqui é diferente, é isso que eu digo, acho que deve trabalhar mais a questão da realidade, lá mesmo junto com o estagiário (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Lima (2012) destaca que o Estágio é a oportunidade que o aluno da licenciatura tem para conhecer de perto a profissão e as ações que os profissionais do ensino desenvolvem no seio escolar. Portanto, é preciso que esta atividade seja bem articulada e fundamentada, para que os estagiários possam explorar esse momento, visualizando as dificuldades e deficiências, como também as potencialidades da sala de aula para construir conhecimentos sobre a profissão. Como afirma a Interlocutora B, a sala de aula tem suas próprias faces com característica distintas, as quais podem diferir da visão que o estagiário tinha até o momento que entra em sala. Esse momento na escola é oportuno para o aluno tenha uma experiência teórico-prática.

O Estágio possibilita uma visão da realidade escolar, daquilo que ela vivencia naquele momento, que pode, sim, diferir daquilo que se é discutido na universidade, tendo em vista a subjetividade do contexto escolar em relação ao processo de Ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, a sala de aula tem suas faces repletas de subjetividades que só podem ser

conhecidas no seu cotidiano. E o papel do Supervisor Acadêmico é encaminhar os alunos a conhecer as múltiplas realidades da escola; já o Supervisor Escolar, direcioná-los nessa busca dentro das escolas.

A formação inicial, vinculada ao campo escolar, é defendida principalmente por Villar Ângulo (1999) e Zeichner (1995; 2000), que, em suas elocuições, afirmam que a formação para a docência não pode ser desenvolvida fora do ambiente escolar, considerando que este é o ambiente de ação do professor, onde podem ser exploradas as dimensões do ser docente no próprio contexto onde a profissão se realizada e se faz.

Nóvoa (2012), em entrevista à Revista Nova Escola, considera necessário e urgente repensar os cursos de formação inicial e continuada de professores. Para ele, estes não devem ser realizados fora da escola ou da sua realidade, abordando conteúdos distantes da prática, pois dessa forma não têm muita utilidade.

Observamos que o Curso de Pedagogia da UERN, tem buscado maneiras de discutir a docência a partir daquilo que se observa na escola, tanto por meio das Práticas Pedagógicas Programadas quanto por meio do Estágio Supervisionado. Neste componente os estagiários devem observar na primeira semana, o contexto da escola e da sala de aula, e por meio dessa prática buscar compreender e apreender ao máximo os processos educacionais que a escola vivencia como também investigar a docência (UERN, 2012).

Percebemos por meio das falas da Docentes, que no momento da observação, os alunos de Pedagogia vão se inteirando do funcionamento da sala de aula, e interagindo com o professor e com os estudantes. Portanto, a observação é de fundamental importância ao desenvolvimento da atuação do estagiário, haja vista que é por meio dela que ele se aproxima da turma, e observa a forma como o professor supervisor atua. Para as Pesquisadas, é nesse momento de observação que as estagiárias vão ficando mais à vontade com a escola, com os alunos e com o professor, pois vão conhecendo a rotina da sala e da escola.

A Professora B declarou que a observação é realizada pelas estagiárias de forma distinta. Cada uma se porta de uma forma,

Tem umas, assim, que ficam no canto, sentadinhas lá, tudo que a gente faz elas escrevem; tudo que a gente diz, elas estão anotando. Tem outras que são mais interativas, vão participando, chamam um aluno para ajudar e tudo. Eu acho que deveria ser assim, porque têm umas que tudo que a gente fala, elas querem fazer, parece assim que elas têm medo de que se não fizer igual ao professor, vão tirar uma nota mais baixa, ou o professor não vai gostar. Não! Eu sempre digo assim: vocês vão ficar à vontade (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO de 2015).

A referida Professora considera que no momento da observação as estagiárias devem começar a se inteirar do movimento da sala de aula, a se envolver com os alunos e a ajudar a professora. Ela acredita ser um equívoco os estagiários anotarem tudo como se quisessem absorver a forma de ensinar da professora para fazer o mesmo, pois cada docente tem sua maneira de ensinar, e, da mesma forma, os estagiários irão desenvolver seu jeito de atuar. Essa ideia da estagiária querer absorver tudo que a Professora está fazendo para reproduzir, esta ligada à concepção tecnicista do fazer docente, no qual o professor atua por imitação e sem a devida reflexão (PIMENTA; LIMA, 2012).

Ao se relacionar com os alunos da escola desde o início do Estágio, os estagiários podem ir estabelecendo uma relação de proximidade com eles, o que pode facilitar a sua regência, pois eles podem ir reelaborando seu fazer de acordo com as necessidades observadas e com o grau de instrução dos alunos da escola.

O componente curricular apresenta sua potencialidade formativa, ao possibilitar, nesse momento, que os graduandos tenham uma formação profissionalizada. Ao inseri-los no ambiente da sala de aula, cria-se a oportunidade de investigar a docência, refletir sobre suas dimensões e analisar criticamente, à luz das teorias, as práticas dos profissionais da educação observadas em sala. Ou seja, o Estágio Supervisionado, essencialmente, estimula a profissionalização do estagiário na formação inicial docente.

A observação caracteriza-se como um momento de sondagem do ambiente da sala de aula; a estagiária pode apreender mais sobre o campo escolar onde logo irá exercer a regência. Nesse momento da observação, pode tecer relações entre o escrito e o vivido (LIMA, 2012), entre aquilo que observa e o que estuda, fazer a seleção dos materiais para quando for realizar sua regência e conhecer os níveis de aprendizagem dos seus alunos.

Diante disso, questionamos às professoras pesquisadas qual o papel das supervisoras escolares no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. A Professora A declarou que seu papel é repassar a rotina da sala de aula para o estagiário, deixando evidente para ele sua forma de gerir e se comportar em sala. Desse modo, ela afirma que,

Ele está vendo e percebendo que estou com todo o meu planejamento no meu caderno, o meu horário de chegar, a minha relação com o meu aluno, o que é que estou fazendo com o meu aluno, respeitar o meu aluno, querer que o meu aluno me respeite. Então, tudo isso eu tenho que passar para ele, porque ele vai se deparar com aquilo ali. Tudo isso a gente tem que repassar para aquele estagiário. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO de 2015).

A referida Professora considera que suas atribuições no Estágio é repassar aquilo que ela sabe sobre o funcionamento da sala para o estagiário. Ao declarar que tem que repassar tudo para o estagiário, ela se coloca como orientadora no campo de Estágio daquele estudante de Pedagogia, o que demonstra que se vê também como formadora dos estagiários.

Essa percepção de formadora de estagiários é partilhada pela Professora D, ao afirmar que seu papel no Estágio é possibilitar que o estagiário desenvolva experiências docentes no âmbito da sala de aula, para isso, a Professora procura ajudar as estagiárias e conhecer o ambiente da sala de aula e também os alunos, no sentido de apreender o funcionamento da escola e da sala de aula. Isso torna a aprendizagem mais significativa, pois a construção do conhecimento parte também de uma prática e pode ser articulada com as teorias da docência.

Para a Professora B, seu papel é acompanhá-los e também avaliá-los, o que ela considera muito difícil de fazer, pois o aluno está iniciando na docência escolar e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade curricular que tem nota. Isso sobrecarrega o aluno, pois a questão torna-se mais uma preocupação para ele no desenvolvimento da sua atividade,

A minha é de observar como o aluno está atuando. E eu acho assim, é muito difícil de você dar uma nota para aquela pessoa que está ali naquele momento. Porque conta tudo, conta o nervosismo, não é? Conta às vezes a falta de experiência que é a primeira vez que ela entra numa sala de aula, nos anos iniciais. Você já passou por aquilo também, você sabe como é difícil. Então, pra mim, dar uma nota é difícil, o tempo também é muito pouco. Duas semanas... porque eu sei que elas ficam, não vou dizer enfeitando, mas elas fazem o máximo que elas pedem para fazer uma aula diferenciada, né? E a gente sabe também que no decorrer do dia a dia também não dá pra todo dia você tá fazendo, eu sei que ali elas estão fazendo o Estágio, elas estão dando o melhor delas. Eu acho difícil dar uma nota, mas o meu papel é esse, observar como é que ela tá trabalhando pra dar a nota (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora C expressa a compreensão de que seu papel no desenvolvimento do Estágio Supervisionado é o de quem ajuda, de quem contribui com a formação do estagiário à medida que ele observa e analisa a atuação docente do professor supervisor escolar. A referida Professora destaca que se vê como alguém que tem mais experiência e, portanto, vai contribuir tanto com a vida da aluna como com o desenvolvimento de sua carreira profissional.

Assim vejo: se eu posso auxiliar, também posso ajudar. Ela vai observar a minha postura em sala de aula, e também, assim, eu vou dar uma avaliação, vou fazer minha avaliação sobre esse estagiário. Eu acho que contribui na medida que ela vai observar como estou atuando já que eu tenho mais

experiência, acho que vai contribuir também pra ela, pra vida dela, para a carreira profissional dela. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Lima (2012, p. 74) considera que o papel do professor da escola é também de formador junto aos estagiários, pois sua mediação no Estágio é de essencial importância. Os Supervisores escolares estabelecem com os estagiários uma relação de troca, de transmitir para eles suas experiências e aprender com estas outras formas de ensino “[...] que favoreça o diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que assumem seu papel formador de novos professores”.

Já o Professor Universitário (Supervisor Acadêmico de Estágio) é visto pelas pesquisadas como o orientador do estagiário, que tem como papel acompanhar o desenvolvimento do estagiário. As Professoras apresentam visões distintas sobre a função do professor universitário no desenvolvimento do Estágio.

Para a Professora A, ele é o orientador da universidade que tem como responsabilidade apoiar o estagiário, contudo, ela afirma que “[...] não tenho muito o que falar deles não, porque às vezes eles chegam, passam um pedacinho ali, meia-hora, e vão embora”. A investigada deixa claro que o tempo do Supervisor Acadêmico na escola é reduzido, mas isso não significa dizer que este docente não acompanha o estagiário, visto que na academia ele já o tem orientado e vem acompanhando o desenvolvimento das atividades. A esse respeito, a Pesquisada A situa que o estagiário traz o planejamento, o qual ele já tem mostrado ao Professor universitário, e certamente na faculdade eles apresentam os resultados de sua atuação.

Desse modo, o Professor universitário vai à escola observar como o aluno está atuando e se está tudo bem, observa por um pouco de tempo, faz algumas perguntas ao professor supervisor escolar e vai embora. A relação se reduz a esse momento, o que para a referida professora poderia ser mais próxima no sentido de potencializar a ação docente do estagiário em sala.

A Interlocutora A apresenta uma percepção condizente com o que ocorre no Estágio, no sentido de que acredita que os estagiários vêm com orientação sobre como proceder na escola, com o planejamento revisado pelo Supervisor acadêmico, e também apresentam os resultados de sua atuação na faculdade. De fato, os alunos da Graduação em Pedagogia apresentam os seus planos de trabalho ao Supervisor Acadêmico de Estágio, como também os resultados de sua intervenção. Na disciplina de Estágio, tanto o I como II, os alunos passam

por um período³⁴ de orientação na faculdade, antes de realizar a observação e regência escolar. Nesse momento o Supervisor Acadêmico, busca subsidiar a atuação docente dos estagiários na escola.

Isso indica que o aluno vai ao campo escolar com orientações sobre como deve proceder no campo escolar, visto que tem orientações teórico-metodológicas sobre o que é a atividade e quais os objetivos dela. Ao final da realização da atividade curricular, o aluno do Curso de Pedagogia da UERN deverá apresentar os resultados de sua atuação/aprendizagem no componente curricular, em forma de seminários (UERN, 2012).

Além disso, paralelo ao desenvolvimento do Estágio, os estudantes também cursam a disciplina Seminário Temático I para o Estágio I e Seminário Temático II para o Estágio II, onde são desenvolvidos estudos sobre o contexto escolar e sobre o ensino, no sentido de fundamentar teoricamente as práticas vivenciadas no contexto da escola, onde os alunos pesquisam e desenvolvem atividades que levam para a unidade, e também podem ampliar suas experiências discutindo as problemáticas do contexto escolar e apresentando as dificuldades e superações do seu próprio desenvolvimento profissional e de sua aprendizagem no decorrer da atividade curricular.

Entretanto, evidencia-se por meio da fala da Investigada que há fragilidade no entendimento da atividade por parte da escola, dessa forma, o diálogo entre os pares poderia esclarecer muitas questões que ficam soltas, visto que as falas evidenciam essa necessidade. Isso tudo mostra que o professor supervisor acadêmico de Estágio de fato é um apoio ao estagiário, sendo que a fragilidade evidenciada pela Pesquisada encontra-se na relação que não é estabelecida com o professor da escola, ainda insuficiente para que ambos formadores repensem as atividades do estagiário em comum acordo, questão essa que se encontra como uma das limitações do Estágio.

As Professoras C e D definem que o papel do professor universitário é de orientador, que tem como função subsidiar cientificamente o desenvolvimento da aprendizagem sobre a função de professor. Observamos isso nas palavras da Professora C,

Acho que ele vai servir, assim, de subsídio. Vai orientar o estagiário, vai tentar sanar as dificuldades que ele vê em sala de aula, um apoio, deve servir de apoio, um apoio científico, trazendo mais, assim, inovações. Porque às vezes o estagiário fica um pouco aflito com a realidade que vê em sala de aula, as dificuldades, tem aluno especial, então ele vai recorrer ao professor. O orientador dele o que fazer pra resolver essas situações. E... qual a didática

³⁴ Pode-se observar a distribuição da carga horária de cada Estágio no Quadro 4 – Distribuição de Carga Horária e atividades do Estágio Supervisionado I e II, situado na página 86 deste estudo.

que deve utilizar. Ele deve ser um amigo, além de orientador um amigo, eu acho (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Dessa forma, o Professor da Escola de educação básica apresenta certa compreensão do papel que deve ser desenvolvido pelos Professores universitários, é de subsidiar o aluno na pesquisa e reflexão sobre a docência no momento do Estágio Supervisionado. Ou seja, a desenvolver sua profissionalidade docente, o que de fato pode ser promovido tanto na apreciação final dos resultados da realização da atividade, por meio da apresentação, dos relatórios de Estágio e portfólios, como também por meio das disciplinas de Seminários Temáticos I e II.

Essa compreensão de que o papel do Professor universitário é o orientador do Estágio corrobora com as elocuições de Lima (2008), ao afirmar que o papel do Professor Acadêmico de Estágio é articular as atividades que serão desenvolvidas com os alunos, fazendo isso dentro de suas limitações e possibilidades de tempo, espaço, tanto das condições objetivas de trabalho na universidade, quanto das escolas receptoras e também dos próprios estagiários. Nesse sentido, o Professor universitário assume o papel de orientador, responsável por um componente curricular no contexto das disciplinas do curso e também tem como função mediar a aprendizagem da docência no contexto da sala de aula.

Villar Ângulo (1999) define que o professor supervisor acadêmico deve cooperar como uma pessoa de recurso com os professores supervisores escolares, sendo que estes últimos querem materiais, informação e conselho sobre como melhorar a instrução de sua classe, e o desenvolvimento do trabalho dos estagiários e sua formação.

As Entrevistadas avaliam que o papel do estagiário no momento do Estágio é aprender o rigor da sala, atuando com a postura de professor. Para elas, o estagiário tem que se portar na escola com o mesmo rigor que o professor e se relacionar bem com todos na escola. A Professora B considera que o papel do estagiário na sala de aula é substituir o professor e dar aula da melhor maneira possível nas duas semanas que ficar na sala de aula, e, dessa forma, ir se apropriando dos conhecimentos e habilidades necessárias ao contexto escolar.

Lima (2008) esclarece que, no momento do Estágio, o estagiário deve aproveitar a oportunidade de contato com a escola para descobrir valores, tanto no sentido organizacional, como acerca de seu funcionamento, e, além disso, pode investigar como é a vida profissional dos professores e gestores com os quais irá se relacionar.

A Professora C define que o papel do aluno estagiário é desenvolver sua profissionalidade docente. Para essa Professora, o Estágio é o momento para que o aluno

desenvolva suas práticas docentes e atue na sala de aula articulando os conhecimentos aprimorados no decorrer do Curso. O aluno, ao iniciar sua docência em sala de aula, leva para a escola as inovações do mundo acadêmico, o que contribui para a formação continuada do professor supervisor.

O aluno estagiário... é desenvolver o que ele viu na prática. Atuar o que ele vê na prática e na UERN. Na sala de aula, através do Estágio ele vai desenvolver, atuar, vai realizar o seu trabalho docente e também pode trazer, como falei, novas práticas para a sala de aula, e, de certa forma, contribui também para o professor, contribui trazendo inovações, assim, novas dinâmicas (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Na perspectiva da Professora D, o estagiário vai à escola aprender o movimento que a unidade se encontra. Conhecer a forma de trabalho do professor, ver a forma que o professor está trabalhando os *Conteúdos de Ensino*, para dar sequência aos conteúdos preparados para o semestre. Nesse sentido, a referida Professora cita que “[...] ele vai planejar a aula dele, dando sequência ao nosso planejamento, ele nos mostra para ter certeza se realmente é de acordo, se a turma acompanha e aí desenvolve nas duas semanas”.

A Professora D ainda ressalta que no momento de desenvolvimento da regência é possível aprender com os estagiários, é um momento de formação para elas também: “[...] porque a gente também aprende muita coisa com o estagiário. Elas trazem muita coisa nova pra gente [...]”. Isso demonstra que o processo formativo é um viés duplo, que engloba ambas as partes envolvidas; há uma aprendizagem acontecendo no Estágio Supervisionado que supera as expectativas e objetivos postos. O Estágio configura-se em um momento de formação inicial e contínua, para estagiários e professores.

Nesse sentido, a mediação do Estágio Supervisionado na escola é de fundamental importância, tendo em vista sua contribuição à formação dos estagiários e dos professores, que se relacionam por meio de uma atividade formativa que visa revelar o ato docente com a finalidade formativa dos alunos da graduação em Pedagogia, levando-os a investigar e refletir criticamente sobre as ações docentes que observam e também sobre as ações docentes desenvolvidas, tendo essa atividade a mediação do professor universitário.

Na percepção da Professora B, não há uma relação próxima entre os professores supervisores e os orientadores acadêmicos em decorrência do pouco tempo que elas passam na escola. A Professora é enfática ao afirmar que não há nenhuma relação colaborativa, e, na sua fala, percebemos que esperava que houvesse um diálogo maior entre as partes, pois ela cita que as relações são sempre cordiais e rápidas, não havendo interações maiores.

É como eu disse a você: não tem relação, não tem relação, eles chegam dizem bom dia se apresentam, ou boa tarde, se apresentam, eu sou professor de fulaninha, como é que ela está? Tá bem? Porque pelo menos os que passaram por mim tá bem, pronto! Eles sentam ali na carteira, ficam... não fica nem dez minutos, e vão embora. Não tem relação, não tem nenhuma relação, infelizmente não tem nenhuma relação, né? [...] e principalmente nessa escola, que essa escola todo ano tem estagiário, desde que eu trabalho aqui nessa escola todo ano tem estagiário, se não é comigo é com a menina da Educação Infantil. Desde que eu entrei aqui que tem estagiário, e eu acho assim que uma escola onde tem, onde pega muito estagiário, eu acho que talvez a universidade tivesse assim um trabalho com essa escola. Assim de interação com esses professores para ver como é. Porque se é uma escola que é acostumada a pegar, por que não? Tá certo que uma escola que pega aqui acolá, mas uma escola como essa que todo ano pega, eu acho que era pra ter uma interação maior com a universidade. Ver como essas meninas estão atuando. Porque elas vão ser futuras professoras. Então, acho que talvez tivesse um trabalho da universidade junto com essas escolas talvez fosse um trabalho interessante (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Essa constatação da Professora B vai de encontro com os apontamentos de Caldas (2013), que disserta sobre as necessidades formativas evidenciadas no Estágio e apresenta que uma das principais lacunas na formação inicial docente, no âmbito do Estágio Supervisionado é a fragilidade nas relações entre as instituições. A autora afirma que em se tratando de criar laços entre as instituições seria salutar,

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, de modo a subsidiar constantes revisões nas práticas formativas do curso, objetivando uma maior autonomia no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários (CALDAS, 2013, p. 106).

A partir dessas observações apontamos que as interações entre as escolas deveriam ser estabelecidas por meio de um trabalho mais efetivo da universidade na escola, onde fosse possível o envolvimento das instituições parceiras do Estágio em debates sobre o processo formativo desses estagiários e também para discutir as questões do meio escolar. Ou seja, o desenvolvimento de um projeto que fosse parte das duas instituições e se desenvolvesse no sentido de promover a formação inicial e continuada de estagiários e professoras supervisoras.

Na concepção de Nóvoa (2009), a construção de uma proposta teórica de formação deveria ser construída no seio da profissão, com base numa reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, o que poderia ser feito a partir de uma estreita relação entre as instituições. Uma vez que a formação inicial do professor precisa de uma estreita relação com

o seu campo de trabalho para que, dentro deste, os estagiários possam se apropriar dos conhecimentos docentes necessários à atuação.

Compreendemos que o conhecimento do campo de atuação é de extrema importância aos alunos do Curso de Pedagogia, e inferimos, através das falas das Pesquisadas, que as relações colaborativas entre as instituições exigem que a escola de educação básica tenha o Estágio Supervisionado como uma de suas tarefas. Acreditamos ser necessário também que, antes do início da atividade, os sujeitos envolvidos possam fazer um estudo sobre o meio escolar e sobre a formação inicial docente, que envolva tanto as professoras supervisoras acadêmicas e escolares como também os estagiários, numa forma de aproximação entre as instituições e de difusão dos conhecimentos teórico-práticos dos dois âmbitos formativos.

Percebemos a necessidade dessa aproximação, quando as Pesquisadas declaram que o diálogo que mantém com as professoras universitárias, em relação ao desenvolvimento da atividade curricular, é muito deficitário, pelo menos é o que fica evidente neste estudo, com estas Docentes. Uma aproximação maior e um diálogo mais efetivo poderia potencializar o desenvolvimento da atividade no campo escolar.

Entretanto, as Pesquisadas afirmam que mantém uma boa relação com as estagiárias. Elas classificam essa relação como de cooperação e colaboração, haja vista que no período de observação as estagiárias ajudam as professoras supervisoras e na regência das estudantes de Pedagogia, as Professoras Supervisoras da Escola também colaboram com sua atuação, ajudando na disponibilização do material, dos conteúdos que devem ser trabalhados nas duas semanas de regência e no controle e *Gestão de Sala de Aula*.

As Professoras C e D afirmaram que mantiveram com as estagiárias uma relação colaborativa, procurando, no período de Estágio, repassar para as estagiárias as informações relacionadas ao funcionamento da sala de aula, para que dessem continuidade aos conteúdos pré-determinados e à rotina da sala, contudo, ambas as Professoras permitiram que elas usassem suas próprias metodologias.

As Professoras preocupam-se em não alterar a rotina de sala de aula, pois temem que isso afete a organização da sala e também a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Zabala (1998) esclarece que tudo que se faz em uma aula, por menor que pareça ser, incide de uma maneira ou de outra na formação dos alunos, seja a forma de organizar a aula, o modo como o professor se porta, o jeito como incentiva os alunos, os materiais que usa e até mesmo as expectativas que tem. Portanto, a preocupação das Professoras com o ambiente da sala de aula e com a aprendizagem dos alunos é compreensível, visto que os estagiários de fato alteram, naquele momento, todo o funcionamento das aulas.

O Estágio não somente altera o funcionamento da sala de aula como também possibilita que as Professoras tenham também novas experiências. Nesse sentido, a Professora C afirma que a estagiária “trouxe práticas diferentes” à sala de aula, ou seja, metodologias e materiais que as Professoras ainda não tinham usado em suas aulas.

Trabalhou a rotina de sala de aula e também trouxe algumas práticas diferentes. Ela trouxe, fez a apresentação, trabalhou com slides, foi bem interessante, fez jogos. Foram aulas assim bem dinâmicas, brincadeiras, e a gente ficou bem próxima uma da outra, sabe. Foi assim, ela me ajudou. No período da observação, me ajudou, no período que ela também estava atuando, sempre que possível eu também ajudava. Não fiquei só sentada, também não saí da sala. Sempre que possível ajudava (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Isso mostra que o Estágio tem viés significativo e formativo, que abrange e envolve todos os sujeitos inter-relacionados por meio dele. Isso ocorre a partir do momento em que professores supervisores e estagiários constroem conhecimentos teórico-metodológicos sobre a escola, o ensino e a docência. O Estágio, ao contrário do que se pensava, não é uma atividade que se reduz à prática escolar, mas que busca levar o estagiário a investigar e refletir teoricamente sobre sua profissão (PIMENTA; LIMA, 2012).

Como podemos observar no quadro 8, a compreensão que as Professores Supervisoras da Escola têm do Estágio Supervisionado é de que o componente formativo é essencial à formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia, haja vista que ele aproxima o aluno do seu futuro campo de atuação.

Quadro 8 – Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a relação colaborativa entre UERN e Escolas Campos de Estágio.

Categorias	Relação Universidade-Escola
Compreensão do Estágio Supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado é um momento essencial na formação inicial dos futuros professores, pois possibilita a investigação da realidade do contexto escolar; ➤ Meio para o estagiário compreender a complexidade dos processos educacionais que a escola vivencia no seu cotidiano; ➤ Momento de investigação e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem e sobre as dimensões de sua profissão; ➤ Inserção no campo profissional docente; ➤ Reafirmação da escolha profissional; ➤ Articulação teoria e prática; ➤ Encontro entre as instituições formativas; ➤ Espaço de formação inicial e continuada;

Continuação...

<p>Papéis formativos no componente curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As Professoras Supervisoras Escolares recebem os estagiários em suas salas de aula motivadas pelo compromisso profissional que têm com a formação dos futuros professores; ➤ As Professoras Supervisoras Escolares percebem-se como formadoras dos estagiários; ➤ As Supervisoras Acadêmicos são orientadores, formadoras, que subsidiam cientificamente a investigação, reflexão, planejamento e regência escolar.
<p>Relações colaborativa entre instituições e sujeitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há fragilidades na relação entre os Professores Supervisores Acadêmicos e do campo Escolar; ➤ A universidade não tem disponibilizado orientações pedagógicas à escola sobre o desenvolvimento da atividade do Estágio no campo escolar; ➤ Não há entre as instituições uma relação colaborativa efetivada por meio de diálogos, encontros ou discussões sobre o componente curricular; ➤ As relações entre as instituições são formais e se restringem aos documentos que devem ser assinados por ambas as partes.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas falas das Pesquisadas.

O Componente Curricular demonstra que os sujeitos envolvidos no desenvolvimento dessa atividade desempenham papéis formativos, à medida que subsidiam o processo formativo dos estagiários, onde, por um lado, o Professor Supervisor Acadêmico dá suporte científico para que o aluno possa refletir sobre as dimensões de sua profissão, e, por outro, os supervisores escolares inserem-no no movimento real do contexto da sala de aula.

Contudo, há, por vezes, dificuldades na compreensão por parte da escola sobre a forma como conduzir o aluno no contexto escolar, e também sobre Estágio supervisionado. Isso se deve ao fato da deficiência no diálogo entre os Supervisores Escolares e Acadêmicos, e à falta de orientação vinda da universidade para a escola sobre como a atividade deve ser desenvolvida. Por isso, reforçamos que é preciso que se estabeleça uma relação próxima, viabilizado por meio de um projeto de Estágio que envolva a universidade e a escola, a fim de repensar suas estruturas formativas.

O Estágio demonstra seu potencial formador e afirmativo da escolha profissional ao levar os alunos a uma experiência prática, ao mesmo tempo que o aluno está vivenciando a formação acadêmica. Isso permite que o Estágio promova a profissionalização docente do estudante, a partir do momento que envolve, no decorrer da formação do aluno da Pedagogia, a *pesquisa*, a *reflexão* e a *crítica* (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003), levando-os a confrontar os conhecimentos teóricos com sua vivência escolar e com aquilo que observam nas práticas dos Professores Supervisores da Escola.

Portanto, percebemos que é pertinente se estabelecer uma parceria entre a universidade e as escolas receptoras de estagiários, que vá além da regulamentação documental existente por parte da UERN. É preciso que se construa uma relação colaborativa efetiva, tendo por base orientações didático-pedagógicas com orientações acerca dos papéis de cada um dos envolvidos nessa atividade. Isso poderia promover um vínculo de reciprocidade entre as instituições, oferecendo condições para a escola receber os estagiários e, além disso, fazendo com que a universidade oportunize meios de formação contínua aos Professores Supervisores da Escola.

5.3 Atuação dos Estagiários na Gestão da Sala de Aula e Conteúdos de Ensino

Nesse ponto, estamos analisando e caracterizando as falas das Professoras a respeito da atuação do estagiário na *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*.

As categorias de análise foram estabelecidas a partir dos elementos da *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*. Assim, analisamos com base no primeiro subdomínio: a *Relação Professor-aluno*, a *Metodologia Adotada* e a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem*. No segundo subdomínio, temos como categorias os *Tipos de Conhecimentos* e os *Princípios Éticos* (BRAZ, 2006).

Para produção dos dados, elaboramos 11 questões³⁵, com base nas discussões de Braz (2006), a partir das quais ela configura a *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino* dentro da teoria da docência profissional, expressando o agir docente do professor em cada um desses subdomínios da profissionalidade. Dessa forma, as questões buscam compreender e caracterizar como os estagiários estão atuando por meio da visão do Professor Supervisor Escolar.

Investigamos a atuação docente do estagiário na perspectiva da docência profissional, definida por Braz (2006, p.86) como,

[...] uma proposta emergente baseada numa nova visão de professor como profissional da educação, capaz de pesquisar, investigar e refletir sobre sua prática, ao mesmo tempo em que a situa em um contexto mais amplo, num progressivo processo de autonomia intelectual e organizacional de forma a favorecer seu desenvolvimento profissional.

³⁵ Apêndice A.

Buscamos compreender e caracterizar a atuação docente dos estagiários nessa perspectiva, onde os sujeitos em formação estejam em processo de profissionalização da docência, pesquisando e investigando o espaço da escola e da sala de aula, por meio do qual podemos refletir sobre as dimensões da profissionalidade docente no sentido de imergir em um progressivo processo de desenvolvimento profissional dos professores em formação. Assim, nossa investigação centra-se, a partir desse momento, nas análises das falas das Professoras Pesquisadas em relação ao agir docente do estagiário na sala de aula por meio do Estágio Supervisionado.

5.3.1 Relação Professor-aluno

No que se refere à *Relação Professor-aluno*, buscamos compreender se os estagiários, na sua atuação, preocupam-se em desenvolver boas relações com os alunos da escola, se eles buscam favorecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mantendo com estes uma relação dinâmica e de convivência democrática. Essas atitudes são definidas por Braz (2006) como características desse elemento da *Gestão de Sala de Aula*.

De uma forma geral, as Professoras Pesquisadas afirmam que os estagiários têm criado laços afetivos com os alunos da escola e isso facilita muito o trabalho, pois há uma boa predisposição dos estudantes para com os estagiários. Podemos analisar tal enunciado na fala da Professora D, ao declarar que as relações entre os estagiários e os alunos da sua sala de aula eram,

Dinâmicas, muito dinâmicas. Eles (*os alunos da escola*) abraçavam, beijavam elas, até a gente diz assim, por que vocês não fazem isso com a gente? E eles respondem, porque a senhora a gente vê todo dia. Era uma relação de convivência democrática, porque permitia que todos participassem, só não participavam quem não queria, porque tem salas que há alunos que não gostam de falar de participar, de nada, então a gente não vai forçar, eu não forço e digo ao estagiário, olhe esse aluno é assim, assim, não force porque chora, porque o estagiário quando vem a gente tem que dizer tudo da sala de aula. Ela dava oportunidade a todos os alunos. (PROFESSORA D, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015). (Grifos nossos)

As relações que os estagiários mantêm com os alunos da escola de educação básica, além de ser uma relação dinâmica e de convivência democrática, é também afetiva. Possibilita que os alunos construam seus conhecimentos a partir de uma participação no desenvolvimento da aula, o que vem a contribuir com a sua aprendizagem, uma vez que eles participam efetivamente da produção de conhecimento. O fato de ser uma relação com base

na afetividade parece ter ligação com o interesse dos alunos em participar das atividades propostas pelos estagiários.

Contudo, Morales (1999) esclarece que a *Relação Professor-aluno* na sala de aula é complexa e abrange vários aspectos, não podendo ser reduzida a uma relação fria e didática, mas também não pode se restringir a uma relação humana e calorosa, é preciso que o professor mantenha um equilíbrio. Deve ser uma relação profissional, com vistas a ajudar o aluno em seu aprendizado. Portanto, a qualidade dessa relação pode ser determinante para o estabelecimento de uma convivência democrática entre professores e alunos.

A Professora D define que o processo educativo é subjetivo, e uma sala de aula comporta alunos com diferentes personalidades, o que ocasiona que nem sempre todos os alunos irão participar da mesma forma de uma atividade, haja vista que eles apresentam necessidades diferenciadas. Destarte, Zabala (1998) esclarece que ao professor cabe promover condições favoráveis à aprendizagem e construção do conhecimento por parte dos alunos, visto que as ações docentes determinam a amplitude do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesse sentido, buscamos compreender como os estagiários realizaram atividades que favorecessem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno da escola. A Professora A relatou que as atividades que as estagiárias realizaram em sua sala de aula foram desenvolvidas usando materiais didáticos que buscavam despertar o interesse dos alunos em participar das atividades. Ela explica que essas atividades favorecem a aprendizagem dos alunos porque eles participam ativamente do seu próprio processo de Ensino-aprendizagem.

Diante disso, a referida Professora explicou que o docente em sala de aula não pode se prender no quadro, e querer apenas que os alunos escrevam e respondam as soluções problemas. Na sua percepção, as estagiárias têm dado conta de realizar atividades que promovem a aprendizagem das crianças, porque permitem que os alunos participem,

Realizam. No caso da questão da tabuada, tinha uma atividade que ela trazia que era assim: uma situação problema. Matemática, tinha a tabuada que foi a nova fórmula de ela ensinar a tabuada ao aluno, o aluno ia ao quadro responder, ele participava, interagia! Elas fazem bem direitinho. Jogos, trabalham muitos jogos, aquela questão de material, cartazes. Eu admirei uma que ela fazia assim, junto com os alunos, né?! Pediu papel para fazer, elas fizeram na sala de aula, aquela coisa, sabe, de manipulação ali, bem interessante. Isso favorece, favorece e muito a aprendizagem. Uma coisa é estar dizendo ali no quadro a definição do que é o sistema decimal, outra é você levar material didático, levar o material dourado, e explicar, nessa pecinha tem cem, para chegar a cem... vamos atrás dos cubinhos. Mostramos aqui os cubinhos, olhe... quando contar até cem você vai ter o que? Uma

centena. Quer dizer, é diferente de você ter um material para você utilizar, para manusear com os alunos, e não ficar só no blá blá blá a cada dia. É bem diferente. O aluno aprende muito mais. Então, penso muito nisso. Os estagiários também têm feito assim, porque a gente pede assim. Olhe, você tem que fazer assim e elas também realmente trabalham muito, mas assim, não é totalmente tudo, mas uma boa parte faz, elas fazem, pelo menos, é assim, cada coisa que elas vão fazer se preocupam muito em trazer uma coisa, né?! Uma atividade xerocada, uma atividade de pintura, está entendendo? Elas fazem muito isso (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Observamos que para realizar uma aula dinâmica, a estagiária usou muitos materiais concretos, que envolviam o imaginário da criança e sua criatividade para manusear e responder situações-problemas nas quais se encontram, e isso promoveu a sua aprendizagem. Para realizar atividades dessa natureza é preciso não somente o conhecimento dos *Conteúdos de Ensino*, mas saber interagir com o aluno, fazer com que ele se envolva na aprendizagem como também é necessário tornar essa aprendizagem significativa ao estudante (ZABALA, 1998).

É perceptível que o estagiário buscou construir uma situação de aprendizagem, usando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema numérico decimal, desencadeando uma aprendizagem significativa a partir da manipulação do material dourado, por meio do qual os alunos puderam estabelecer relação entre o que já sabiam e o significado disso em uma operação.

Para Zabala (1998), é por meio destas relações e da manipulação do objeto de conhecimento que é possível ao aluno estabelecer relações e identificar semelhanças e diferenças e, dessa forma, comprovar um resultado o qual gera uma aprendizagem significativa dos conteúdos estudados, pois à medida que o aluno diminui a distância entre o que se sabe o que tem que aprender, ele chega a conclusões concretas sobre o objeto de estudo. É nesse sentido que o autor afirma: “[...] o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. (ZABALA, 1998, p. 38).

Percebemos, então, que os estagiários têm conseguido desenvolver atividades que promovem a aprendizagem dos alunos da escola. O que permite dizer que eles têm se apropriado de conhecimentos relativos à profissão docente, pois fica claro que os processos de ensino e as relações estabelecidas demonstram que eles têm desenvolvido competências e habilidades relacionadas ao agir docente em sala de aula.

Nessa perspectiva, Machesi (2008) esclarece que uma das habilidades que o docente deve ter é a de ser capaz de facilitar o diálogo, a participação e a colaboração dos alunos. Isso

se dá através de um processo de elaboração de experiências atraentes de aprendizagem, com vários tipos de linguagens que favorece o desenvolvimento das aprendizagens e conseguem atingir melhor seus objetivos quando tomam em consideração os interesses dos alunos, fazendo-os participantes de sua aprendizagem. Percebemos que, ao usar materiais que os alunos podiam manusear, as estagiárias mobilizavam os alunos a se envolverem nas atividades.

Diante disso, podemos inferir que a reformulação curricular (UERN, 2012), que propôs uma nova forma de organização do currículo voltada a formar o pedagogo apto a lidar com o seu espaço de atuação, de modo que este venha a entender a complexidade da prática educativa que ocorre no contexto da sala de aula e na especificidade do ensino, tem possibilitado que os alunos do Curso de Pedagogia cheguem à escola com uma visão mais crítica e reflexiva sobre a realidade escolar, como também com atitudes e certo domínio prático sobre o Ensino-aprendizagem.

Em vista disso, situamos as falas da Professora A, no início da entrevista, quando ela afirma que as estagiárias estão indo para a escola com uma melhor preparação do que antes, quando começou a receber estagiários no início da carreira docente.

Então, noto que as de hoje, que a gente sabe que tem aqueles alunos que se dedicam mais, tem alunos que se dedicam mais, faz um projeto, o plano de aula com objetivo, que elas querem realmente aquilo ali, elas vêm bem “organizadzinhas”, vem melhores que as de antes. Eu tenho até o planejamento da última que veio todinho, que às vezes até eu sigio. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO de 2015).

Nessa perspectiva, Oliveira (2013) afirma que atualmente os cursos de formação de professores se reestruturaram em torno dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, considerando as habilidades e competências necessárias à atuação docente. Nesse sentido, observamos que o Curso de Pedagogia da UERN tem tido avanços no que diz respeito à formação inicial docente de seus alunos, haja vista a Professora destaca que percebe que as alunas estão melhor preparadas.

Percebemos, ainda, na fala da Professora A, que ela solicita dos estagiários atividades e atitudes que envolvam a ludicidade e o trabalho prático na sala de aula. Isso contribui de modo significativo na aprendizagem dos alunos da escola, como também para o desenvolvimento das habilidades de *Gestão de Sala de Aula* dos estagiários. A Pesquisada afirma que percebe uma preocupação por partes das graduandas no exercício da regência

escolar, principalmente quando elas têm dificuldades na realização de alguma atividade ou no domínio da sala.

As Professoras B, C e D também percebem essa preocupação dos estagiários com a sua atuação. Elas afirmam que os estagiários buscam interagir com o aluno, fazer com que ele participe das aulas, procurando esclarecer as suas dúvidas. Para ambas Pesquisadas, as atividades que os estagiários desenvolveram em sala de aula favorecem o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que estas envolvem dinâmicas, situações-problemas, produção textual, ou ainda questões para o aluno responder oralmente, essas situações favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em virtude disso, a Professora B declara que nas atividades de leitura os estagiários chamavam os alunos que tinham dificuldades para ler junto com elas, assim como a Professora Supervisora do campo Escolar fazia, quando foi observada.

Sim, elas têm essa preocupação, tem essa preocupação de desenvolverem... de interagir com o aluno. Porque ele sempre está preocupado em trazer, como eu falei antes, uma coisa diferente, e ele fica né? Vai à carteira do aluno, chama o aluno no birô, assim eu chamo as crianças para ler comigo, as que têm dificuldade de leituras eu chamo, ela fazia também do mesmo jeito, chamava as crianças para vim ler... aquelas crianças que tinham dificuldade. Então por isso que eu acho que é interessante, e tem essa preocupação de fazer (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Percebemos que as estagiárias exercem suas atividades a partir da observação e, por vezes, imitação daquilo que o professor supervisor realiza em sala; isso indica que há um processo de reelaboração de certas ações dos professores supervisores escolares (PIMENTA; LIMA, 2012). É relevante destacar que não é somente com base nas ações dos professores que os estagiários desenvolvem suas atividades, tendo em vista que fica evidente na fala da Professora B que eles se preocupam também em trazer atividades diferentes. Isso demonstra que nesse momento os estagiários mobilizam seus conhecimentos prévios, curriculares, disciplinares, acadêmicos e experienciais para desenvolver suas ações em sala de aula.

A Professora D afirma que a atividade didático-pedagógica lúdica que envolve a brincadeira, era uma forma que os estagiários tinham para despertar os alunos, e fazer com que eles participassem da aula. A esse respeito, ela cita, como exemplo, a brincadeira “amarelinha”, que trabalha a sílaba tônica, onde a dinâmica envolve os processos cognitivos dos alunos na apreensão dos saberes que estão sendo trabalhados, como também as participações deles nas brincadeiras, mobilizando-os na sua aprendizagem oportunizando que todos os alunos participassem da construção de conhecimento.

Elas procuram muito atividades brincando, atividades lúdicas, na amarelinha, ela trabalhou a sílaba tônica, onde os alunos iam pulando nos espaços e soletrando CA.DE.I.RA, e perguntavam qual é a sílaba tônica? Ela sempre procurava, na de bola, ela trabalhou nessa brincadeira da bola monossílaba, dissílaba, as sílabas, elas procuram muito trabalhar o lúdico, e com o lúdico a aprendizagem, quando a gente está numa situação dessas, a gente tá brincando e, ao mesmo tempo, aprendendo, e eles “pegam” muito quando estão “brincando”, porque ao mesmo tempo estão aprendendo, estamos trabalhando os conteúdos; elas fazem isso, eles aprendem rapidinho mais do que o B-A-BA lá do quadro. (PROFESSORA D, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora D, explica que algumas das atividades realizadas pela estagiária a qual se refere, não se restringia a atividades conteudistas, mas também envolviam a ludicidade e brincadeiras que tinham o direcionamento pedagógico para que os alunos aprendessem o que de fato estava sendo ensinado por meio do significado que aquela aprendizagem tem para o estudante. Isso evidencia que a formação inicial tem possibilitado a aprendizagem da docência, o que aponta que o Curso apresenta resultados à formação do professor para o exercício docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Observamos que as estagiárias se esforçam muito para realizar a regência em sala de aula, e, ao desenvolver essas atividades, não estavam somente ensinando aos alunos da escola, mas aprendendo a ensinar, a desenvolver estratégias de ensino, a se relacionar com os estudantes e com a produção de conhecimento coletivo na sala. As atividades que as estagiárias usam para realizar sua regência envolvem seu desenvolvimento profissional e sua profissionalidade docente.

Questionamos as Professoras como é estabelecida a relação entre os estagiários e os alunos da sala de aula, se esta pode ser considerada uma relação dinâmica e de convivência democrática. Na compreensão da Professora A, uma convivência democrática consiste em um fazer docente que possibilite que os alunos participem da aula, tendo motivação para participar a partir de uma mobilização própria. O docente deve usar estratégias de ensino condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos e com os quais os alunos sejam capazes de interagir.

Ela afirma ainda que a imposição e o autoritarismo não ajudam no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno, ao contrário, coloca medo e revolta no estudante. Desse modo, é preciso entender em que circunstâncias o aluno vive que o leva a agir de determinadas formas, buscar respeito, mas nunca impor medo, pois isso pode levar à revolta.

É necessário ter a convivência democrática com os alunos. É necessário. Eu acho que se impor é pior. Tem certas coisas que você tem que se impor. Mas, por exemplo, um autoritarismo, né?! Se eu for mostrar para o meu aluno, eu tenho que mostrar para o meu aluno que eu sou a professora, mas não posso demonstrar para ele que sou aquela pessoa autoritária. Eu tenho que, ele tem que entender que eu estou ali para ajudar. Não precisa ele ter medo de mim. É preciso que ele queira aprender e é preciso que ele saiba assim: Não, a professora está ali e eu tenho que respeitar. Mas se eu for com aquele autoritarismo, às vezes acaba nem conquistando. Você nem conquista, você poderia até ter conquistado alguma coisa, mas você nem conquista por ter dito alguma coisa, ou naquela sua forma de você ser esse autoritarismo. Você tem que ser autoridade na sala de aula sem autoritarismo. Mas você tem que saber que se você disser um sim, é um sim. Se você disser que é um não, é um não (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Morales (1999) discute as relações entre professores e alunos e afirma que, de fato, há entre eles uma relação de poder que pode ser exercida pelo professor, pois ele é a fonte de recursos e de informação na sala de aula. Contudo, seu papel é usar isso para promover possibilidades de ensino-aprendizagem dos alunos e não para intimidá-los, as relações entre professores e alunos precisam ser flexíveis. Ao se inserir na sala de aula, os estagiários podem ir percebendo as dimensões e subjetividades das relações professor-aluno, onde as influências são mútuas e correspondentes.

Braz (2006) considera que em uma relação dinâmica e de convivência democrática, a preocupação do professor está em favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. Percebemos nas falas das Professoras, que as estagiárias têm se preparado para a regência; embora haja dificuldades, a preocupação das estagiárias é com o desenvolvimento das aulas, muito embora, por vezes, eles se preocupem com o seu desempenho. É perceptível também que isso se vincula à preocupação com a forma como estão atuando, e com os conteúdos que estão trabalhando, se esses têm contribuindo para a fluidez das aulas.

As Professoras B, C e D descrevem a relação das estagiárias com os alunos da escola como dinâmica e de convivência democrática. Elas afirmam isso e esclarecem que as estagiárias despertavam nos alunos afeição para com elas. Os estagiários ministravam as aulas interagindo com os alunos por meio de suas atividades didático-pedagógicas. Desse modo, a Professora C afirma que a relação entre os estagiários e os alunos,

Também foi boa, eles gostaram muito dela. Todos participaram, ela aproximou todos das atividades, jogos, dinâmicas, ela fez várias, fez algumas brincadeiras. Teve aquelas aulas, assim, mais teóricas, que tem que ter, mas sempre com as dinâmicas. Eles gostaram participaram. Foi muito bom. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora D descreve que a estagiária buscava envolver os alunos através de dinâmicas, onde ela oportunizava a participação de todos, criando um ambiente propício ao ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Inferimos nas falas das Professoras que as estagiárias têm desenvolvido atividades que envolvem os alunos de maneira satisfatória, pois nas suas ações, por vezes, eles usam os próprios alunos para participar das situações-problemas, a partir das dinâmicas e isso permite que eles sejam sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem. Esses momentos no Estágio e na escola são significativos à formação e profissionalização dos estagiários. O Estágio se torna para as estagiárias muito significativo a sua aprendizagem, porque elas não somente aprendem a fazer algo, mas vivenciam essa aprendizagem.

Podemos observar no quadro 9 a síntese das ações desenvolvidas pelos estagiários na sua *Relação Professor-aluno*, no sentido de promover uma relação dinâmica e de convivência democrática, como também do processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Quadro 9 – Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a *Relação Professor-aluno*.

Categorias	GESTÃO DE SALA DE AULA
<p>Relação Professor-aluno (Dinâmica e de convivência democrática, que favorece o desenvolvimento do ensino-aprendizagem) (BRAZ, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os estagiários criam laços afetivos com os alunos da escola; isso facilita o trabalho deles, pois há uma boa predisposição dos estudantes para com os estagiários; ➤ As relações que os estagiários mantêm com os alunos da escola de educação básica, baseiam-se em uma relação dinâmica e de convivência democrática; ➤ Os estagiários desenvolvem suas aulas com dinâmicas, materiais que despertam o interesse dos alunos em participar; ➤ As estagiárias têm desenvolvido atividades que envolvem os alunos, pois nas suas ações, por vezes, eles usam os próprios alunos para participar das situações-problemas, a partir das dinâmicas e isso permite que eles sejam sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem; ➤ Usam muitos materiais concretos, que envolvem o imaginário da criança e sua criatividade, e isso promove a sua aprendizagem; ➤ As atividades didático-pedagógicas são desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras, músicas, textos coletivos, ou seja, de forma lúdica, e isso facilita a participação dos alunos na aula; ➤ As estagiárias trabalham as atividades que buscam envolver todos os alunos no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas elucidações das Pesquisadas.

É perceptível, diante das falas das Pesquisadas, que o Estágio Supervisionado possibilita que os alunos da Graduação em Pedagogia da UERN desenvolvam sua *Gestão de Sala de Aula*. Observamos que os estagiários têm conseguido desenvolver sua regência escolar, o que indica que a formação inicial tem promovido uma melhor condição para que os

estagiários estabeleçam relação entre os aspectos teóricos do Curso e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Observamos que nesse momento na sala de aula os estagiários começam a estreitar as relações com a turma, inserindo-se na complexa e dinâmica relação que se estabelece no ambiente de ensino (UERN, 2012). Os estagiários começam a perceber as relações e responsabilidades inerentes à profissão. A *Relação Professor-aluno* perpassa o as ações de planejamento, das escolhas dos *Conteúdos de Ensino*, da organização e seleção das metodologias usadas e das avaliações de ensino-aprendizagem realizadas.

As Professoras Pesquisadas descrevem que as relações dos estagiários com os alunos da escola desenvolvem-se de forma satisfatória, o que tem contribuído com o desenvolvimento das ações e atividades docentes. Uma *Relação Professor-aluno* dinâmica e democrática é essencial para adquirir o respeito e confiança dos alunos. Observamos que o simples fato da estagiária ser uma pessoa nova na sala de aula, já desperta o interesse dos alunos em se relacionar com ela, o que facilita estabelecimento de uma boa relação.

O professor, ao entrar na sala de aula, inicia sua docência mediado pela relação que estabelece com a turma, onde a definição dos conteúdos e escolhas metodológicas para o seu exercício, bem como o conhecimento da turma e a consideração de suas necessidades, influenciam diretamente nas relações interativas deste docente com sua turma, o que consequentemente tem relação com a forma como os alunos irão lidar com a aprendizagem.

5.3.2 Metodologia Adotada

A *Metodologia Adotada* envolve, de acordo com Braz (2006), os métodos e procedimentos adotados pelo professor em sala de aula. Estes devem ser desenvolvidos no sentido de promover a participação e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, buscamos compreender que metodologias os estagiários têm usado para trabalhar os *Conteúdos de Ensino* em sala de aula.

Assim, a *Metodologia Adotada* diz respeito aos procedimentos usados pelos docentes na transformação da matéria em conteúdo de ensino, no sentido de favorecer a construção do conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos estudados. (BRAZ, 2006).

Libâneo (1994) explica que os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e diz respeito aos processos de ensino que englobam as ações realizadas pelos professores e pelos alunos para atingir esses dois parâmetros. Ou seja, os métodos

utilizados precisam envolver os alunos nas atividades e também despertá-los para interagir com o conhecimento.

Questionamos as Pesquisadas como é o agir docente das estagiárias em sala de aula, e que procedimentos metodológicos elas usam para desenvolver suas atividades. As Pesquisadas declararam que os estagiários têm se esforçado para desenvolver meios, a fim de alcançar os objetivos gerais e específicos das atividades a que se propuseram. Em virtude disso, a Professora B considera que os estagiários se preocupam em trazer muitas atividades e dinâmicas para a sala de aula, o que desperta o interesse dos alunos, pois eles gostam de atividades onde possam interagir entre si e com o professor. Os alunos se motivam diante dos desafios nos trabalhos em grupos.

O Estágio... elas têm aquela preocupação de todo dia trazer uma coisa nova, e eu acho que isso é interessante realmente, até porque como quando a gente é o professor do dia a dia, você não pode, não tem condições de trazer coisas novas todo dia, principalmente aquele professor que tem três salas de aula, por exemplo, ele não tem o tempo de todo dia trazer uma coisa nova, e eles como estão, assim, começando, é um Estágio, né? Sempre elas trazem uma coisa nova, um jogo, uma dinâmica. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora B ressalta que não é de costume do professor da escola estar no dia a dia inovando suas aulas, devido à rotina de muitas horas de trabalho. Desse modo, as atividades e inovações que o aluno traz para a sala de aula, além de imergi-lo no contexto da sala de aula e na promoção do ensino-aprendizagem das crianças, desperta também o interesse das Professoras para interagir com outras formas de ensino-aprendizagem.

Percebemos que o desenvolvimento dessas ações faz com que os estagiários assimilem seus conhecimentos a partir da sua inserção no desenvolvimento da aprendizagem sobre a docência e o ensino, pois, ao praticar as ações, desenvolvem sua profissionalidade docente. De tal modo, os estagiários fazem uso dos recursos metodológicos e didático-pedagógicos que conhecem, na tentativa de gerir a sala de aula de maneira a cumprir com suas atividades e também promover o ensino-aprendizagem dos alunos.

Nas falas da Professora D, observamos que ao planejar atividades e gerir a sala de aula nas duas semanas de regência em sala, os estagiários desenvolvem sistematicamente as suas atividades para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, a referida Professora afirma que percebe na estagiária, a que ela se reporta, uma “postura docente”, pois desenvolvia suas aulas por meio de dinâmicas, jogos, brincadeiras, teatro, recursos paradidáticos e atividade de

leitura, onde ela orientava e acompanhava os alunos para o desenvolvimento das atividades que propunha, como no caso do teatrinho,

Como eu disse a você, ela era muito dinâmica, com postura mesmo de professora. Muitas coisas novas elas trazem, muitas leituras boas, que envolvia todos os alunos, leituras, jogos. Trouxe um teatrinho dos animais, porque na época eu estava dando os animais. Tinha postura docente. O teatrinho ela apresentou com os alunos, na primeira aula ela orientou os alunos, disse tudo como era, orientou bem direitinho, quando foi no segundo momento, pôs em prática com eles, foi bom, os alunos aprenderam, até a voz dos animais eles fizeram. Aqui tem muita roupa, muita coisa de teatro, ela caracterizou os meninos. Assim, a gente deixa o estagiário muito à vontade, porque se ela vem estagiar, a sala é dela, eu deixo assim, a sala é dela, eu fico lá no meu cantinho, quando é preciso, eu falo, mas enquanto isso eu deixo bem à vontade (PROFESSORA D, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

As Professoras investigadas descrevem alguns dos procedimentos adotados pelo estagiário no desenvolvimento da aula e afirmam que as estagiárias geralmente planejam suas ações. Isso facilita o desenvolvimento das atividades que têm a participação dos alunos. Haja vista que em algumas atividades os alunos interagem com os conteúdos, participando ativamente das tarefas que os estagiários realizam na sala de aula.

Ela chamava o aluno para vir ao quadro. Teve uma que a gente trabalhou medidas, ela trouxe para a sala de aula aqueles cordões. Cada criança vinha. Trouxe uma fita métrica. Trouxe, primeiro ela pediu né?! Trouxe aquele, como é que o povo chama, aquele do, que é a fita métrica, mas tem outro nome, aquela se só faz puxar é... a trana. Ela disse: professora, mulher, amanhã eu vou trabalhar isso. Você acha que se eu pedir vocês trazem isso, eles trazem? Pode pedir que eles trazem. Fita métrica, a trana. Apareceu mais trana. Ela trouxe papel madeira e botou lá o papel madeira novo no quadro. Ela chamava o aluno, aí o outro, um vinha para medir e o outro já estava ali para medir aquele outro. Então nisso, ela fez a interação com todos eles. Ela utilizou a metodologia dela. Ela faz aquela medição de todo mundo. E mediu. Depois daquilo ali, todo mundo. Aí na outra aula, não sei se foi no outro dia. Ela falou que ia fazer essa situação-problema. E depois que ela mediu todo mundo, ela dizia: E aí, quem é que é mais alto aqui, quem é mais baixo. No outro, ela foi trabalhar situação-problema. Então, quando ela faz tudo isso, ela está dando a oportunidade de o aluno vir, falar e perguntar, participar da aula, construir conhecimento. Já pensou você dizer: venha cá, meça aqui fulano, é um metro e dez (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

É perceptível que a estagiária, a qual se refere a Professora, mobilizou a turma, fez os alunos se envolver na aula, a se colocar na própria aula, o que despertou o interesse deles, ao realizar as medições dos colegas. A estagiária envolveu os alunos nas atividades, pois as

situações-problemas elaboradas com os resultados das medições envolviam sua estatura, o que os motivava a saber quem era o mais alto e o mais baixo da turma.

Nesse sentido, percebemos que ela ampliou as possibilidades de aprendizagem com a atividade realizada, entre grandezas e medidas, mais e menos, igualdade, fração, entre outras possibilidades de explorar a atividade. Ela usou os próprios alunos para fazer parte da atividade, fazendo-os construir noções de matemática e de medidas. Percebemos, dessa forma, que o Estágio de sala de aula proporciona ao estagiário uma aproximação única durante a sua formação inicial, faz com que ele tenha a visão sobre como exercer sua futura profissão em situações reais de ensino (LIMA, 2012).

Nóvoa (2001) considera que o essencial no momento do Estágio é estudar os processos de organização do trabalho escolar, da gestão das turmas e da sala de aula, observando as formas de utilização dos métodos de ensino como também a capacidade de resposta às situações inesperadas. As Professoras relataram que os estagiários na sua atuação têm demonstrado empenho na realização das atividades, buscando gerir a sala de aula por meio do uso de metodologias que tornam os conteúdos interessantes aos alunos, o que evidencia que eles têm desenvolvido habilidades docentes pertinentes às ações em sala.

Acerca disso, as Professoras B e C também declararam que as atividades que os estagiários fazem, geralmente envolvem os alunos na sua execução, e isso possibilita que eles prestem mais atenção, façam questionamentos e se envolvam, o que promove a construção dos conhecimentos dos alunos, haja vista que eles interagem e se relacionam com o conhecimento que produzido em sala.

A Professora C considera que os procedimentos adotados pelos estagiários possibilitavam a participação de todos os alunos, desde os mais agitados aos mais quietos. Segundo ela, as estagiárias procuram seguir a rotina da sala de aula, iniciando a aula com oração, seguida de rodas de conversas e música e, a partir disso, introduz os conteúdos.

Todos participavam, tinham os momentos, porque segue a rotina. É, oração, conversa... músicas... depois entra no conteúdo, onde chama todos para participarem. E tem aqueles mais quietinhos que também são envolvidos, não são esquecidos, os mais agitados também (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Ao manter a rotina da sala de aula, os estagiários adotam a metodologia de organização da sala do professor Supervisor Escolar. Essa é uma orientação que eles dão aos estagiários, com a finalidade de que a regência não altere o funcionamento da sala. E é dentro desta organização que eles têm que se adaptar e desenvolver suas atividades. Lima (2012)

aponta que os estagiários realmente desenvolvem suas atividades dando sequência a um plano no qual eles não fazem parte.

Contudo, observamos que as estagiárias trabalham, dentro de suas possibilidades, com atividades que mexem com o desenvolvimento cognitivo dos alunos da escola, a partir do momento em que eles são mobilizados a interagir entre si e com a estagiária. Assim, ressaltamos que dessa maneira é perceptível que os alunos do Curso de Pedagogia da UERN têm construído conhecimentos teórico-práticos iniciais, possíveis para o desenvolvimento de ações docentes em sala de aula. O exemplo de atividades desenvolvidas pelos estagiários em sala de aula, adaptando os conteúdos à idade série dos alunos, demonstra que a formação inicial tem fundamentado a construção da identidade profissional dos estudantes.

Podemos observar isso na fala da Professora D, que explica a forma como uma de suas estagiárias trabalhou, “[...] É, texto coletivo, ela gostava muito de fazer texto coletivo; ela dava só o título, e eles iam dizendo sabe, como ele deveria ir escrevendo. A palavrinha que ela via que ali não se encaixava, ela perguntava, por quê? Será que dar certo essa?”

Portanto, os procedimentos usados pelas estagiárias, descritos nas falas das Professoras, têm promovido a aprendizagem dos alunos à medida que eles são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao participarem das atividades, os alunos são estimulados, e isso colabora para a aquisição dos saberes que estão sendo trabalhados, já que na sua atuação as estagiárias executam atividades capazes de promover aprendizagem dos alunos.

Em vista disso, Pimenta e Lima (2012, p. 91) descrevem que o desenvolvimento profissional dos professores se dá à medida que estes desenvolvem sua autonomia, e decidem sobre suas escolhas, refazendo-as a partir do confronto dessas com o contexto cotidiano onde o saber docente é comprovado. Assim, as decisões dos professores não são mais,

[...] baseadas na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e suas teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática escolar.

Nesse sentido, observamos que o Estágio tem uma potencialidade formativa no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários, porque possibilita que estes desenvolvam atitudes e ações docentes na sala de aula. Nesse sentido, reportamo-nos a Zabalza (2004, p. 174), que descreve que a aprendizagem é, em sentido estrito, uma atividade

de quem aprende e somente dele, nesse sentido, o estagiário no campo escolar, vai desenvolvendo sua aprendizagem de forma autônoma. Assim, o autor afirma que,

[...] em um contexto didático, a aprendizagem é o efeito de um processo vinculado ao ensino, e, portanto, ao professor que o desempenha. Por isso, as modernas tendências didáticas insistem na necessidade de orientar o processo de aprendizagem para a “autonomia do sujeito”. No aprender a aprender está equilíbrio entre ensino e aprendizagem a que várias vezes aludi.

Compreendemos, assim, que no Estágio os estudantes do Curso de Pedagogia da UERN desenvolvem aspectos da docência, se apropriando das experiências produzidas nesse momento, como também ampliam os conhecimentos construídos ao longo da vida e do Curso.

Desse modo, questionamos as Professoras sobre as potencialidades e possíveis fragilidades dos estagiários. Nesse aspecto, as observações feitas pelas Pesquisadas evidenciam que as ações docentes dos estagiários buscam concretizar os objetivos de suas atividades, e frequentemente tem conseguido, ainda que por vezes tenham fragilidades em relação ao controle da turma ou ao executar uma tarefa. Os estagiários são alunos em processo de formação e o Estágio permite o exercício da ação docente, o que pode ocasionar a superação dessas fragilidades ou não. Contudo, é evidente que esse componente curricular potencializa a aproximação deste com o seu futuro campos de atuação.

A Professora A destaca que as fragilidades ficam evidentes quando os estagiários não vêm com a aula preparada, com atividades programadas. Quando isso acontece há uma dificuldade maior, pois não se pode ir à sala de aula sem ter clareza das ações didáticas que irá realizar. Ela afirma que isso pouco tem ocorrido, que geralmente os estagiários têm uma preocupação em desenvolver as aulas adequadamente.

A potencialidade é, nesse caso poderia ser, quando ele vem com a bagagem. Quando vem com conhecimento, né?! E a fragilidade é quando eles não se preparam, por exemplo, de repente eles se preparam para dar um conteúdo e, às vezes, não trazem planejado, aquela coisa. O que é muito difícil acontecer. Porque quando você está no seu Estágio, se preocupa muito, sabe, em estar sempre preparado. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

O fato dos alunos irem à escola sem suas atividades planejadas demonstra uma fragilidade no desenvolvimento da atividade escolar, que tem consequências, não somente na formação dos estagiários como também na fluidez das aulas na escola e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem dos alunos. A referida Professora afirma que é muito difícil isso

ocorrer, mas já houve casos, o que precisa ser revisto com rigor pelos supervisores acadêmicos, pois estes acompanham os planejamentos das atividades com vistas a não permitir essa lacuna na realização do Estágio.

Contudo, nem sempre é possível que o Supervisor Acadêmico acompanhe toda a realização das atividades no interior das escolas. Nesse sentido, observamos que a aproximação efetiva entre os pares seria primordial para o acompanhamento dos estagiários na sua atividade curricular na escola. Caldas (2013) afirma que o essencial seria promover ciclos de debates entre a universidade e as escolas campos de Estágio para oportunizar conhecimento teórico-prático sobre a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Professora B ressalta que uma das maiores potencialidades do Estágio é a inserção dos estagiários no contexto escolar, onde eles podem desenvolver outras metodologias, o que é interessante para as crianças, porque tem acesso a possibilidades de aprendizagem, como também facilita ao professor conhecer novas metodologias de ensino, permitindo que repense sua prática em sala de aula. O componente leva o estagiário a conhecer a realidade escolar, tornando-o significativo para o estudante de Pedagogia.

Eu acho que o Estágio tem de bom tanto para as crianças que estão vendo coisas novas, assim estão conhecendo um professor novo, que eles passam o ano todinho com aquele mesmo professor, e com o estagiário eles têm dinâmicas novas, atividades diferenciadas. Para o estagiário é interessante porque ele está vivenciando um pouquinho da realidade que vai enfrentar mais lá na frente. Acho que é significativo principalmente para o estagiário (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

É interessante que o processo formativo que analisamos demonstra que o Estágio Supervisionado possibilita ao aluno do Curso de Pedagogia desenvolver práticas de ensino, o que para sua formação é essencial, tanto para que ele aprenda e amplie seus conhecimentos sobre a docência em sala de aula, quanto para que compreenda o movimento da sala de aula e os processos de ensino aprendizagem a partir do entendimento do papel do professor no seio escolar. Isso possibilita conhecer como pensam os professores sobre o ensino, e o que sentem quando estão em sala de aula (VILLAR ÂNGULO, 1999).

Desse modo, o Estágio tem uma grande contribuição formativa, teórico-prática e de conhecimento reais sobre a docência. Acerca disso, a Professora B reitera que o pouco tempo de Estágio em sala de aula configura-se em uma das dificuldades para que o aluno conheça o

campo escolar de forma mais profunda. Além disso, os estagiários vão à escola com visões que, por vezes, são distantes do que realmente é a escola.

Eu acho que a fragilidade é essa, o tempo ser pouco. Assim... eles vêm com uma visão muito diferente do que vai encontrar aqui na sala de aula, acho que o ponto principal é esse, você vir com uma mente, com o pensamento que aqui é uma coisa e quando você chega é outra. Eu acho que o choque maior, o impacto maior é esse. Você vir, por exemplo, na época que eu fiz o magistério, então eram muitos sonhos ali no magistério, era tudo muito enfeitado, era tudo muito... era tudo muito enfeitado tudo muito colorido, e quando você vem para uma sala de aula, não tem esse enfeite todo não tem, esse colorido todo. E muitas vezes até é em preto e branco, dependendo da escola que você pega, da turma que você pega. Já conheci várias pessoas que tem o sonho de fazer pedagogia e quando chega à sala de aula, desiste até do curso, porque não era o que você pensava, não era o que você... não foi o que você aprendeu lá. Então, acho que o maior desafio é esse. Eu acho que a faculdade tem que trazer o aluno para o real, porque é no real mesmo que acontece, na sala de aula (PROFESSORA B, MARÇO DE 2015).

Pimenta e Lima (2012) advertem que o Estágio Supervisionado pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é um espaço que possibilita que professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas que fundamentam a formação e atuação docente e envolvem o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos.

Villar Ângulo (1999) alerta que é possível que o aluno em formação, ao entrar em contato com a sala de aula pela primeira vez, possa receber da realidade de ensino um forte impacto que, possivelmente, afete sua futura carreira docente. Portanto, é importante que haja um acompanhamento sistemático do aluno no meio, como também é salutar que a universidade leve seu aluno a investigar a docência escolar.

A Professora B apresenta, em sua fala, aspectos da teoria da profissionalização docente (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003), ao destacar que a formação não se pode dar fora do contexto onde ela se realiza e se firma como tal. Ela está a todo tempo se remetendo à necessidade de que a formação inicial de professores seja voltada ao ambiente de ensino, à escola, onde os alunos dos cursos de Pedagogia possam investigar a docência, analisar as práticas dos professores e conhecer a profissão no contexto onde ela se desenvolve, à luz das teorias que a sustenta. Nesse sentido, a Professora B afirma que isso é possível, à medida que os cursos de formação estejam,

Trazendo o estagiário mais para sala de aula. Eu acho também que tendo mais projetos com as escolas, levando a escola para universidade, e lá

mesmo as aulas. É, (*pausa*) quando a gente vai fazer aqueles seminários, a gente enfeita tanto, claro que é interessante, mas é preciso mostrar que não é só daquele jeito. Que a escola não é feita, infelizmente, só de sonhos, só de imaginação, a escola é uma coisa real, e tem momentos que é muito difícil. Eu acho que é trazer o aluno para realidade, é levando a escola para lá. Trazendo a UERN para cá, e também o professor da universidade, que ministra as aulas lá... Vindo para escola para conhecer, porque têm muitos professores que, assim, são só da faculdade, muitas vezes nunca atuaram em uma escola de 1^a a 4^a série, porque, às vezes, ele foi direto para faculdade (*docência universitária*) e também não tem esse conhecimento de como é aqui, então é muito interessante que ele também conhecesse como é a escola, para poder passar para o seu aluno (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015). (Grifos nossos).

Na fala da Professora B encontramos um apelo recorrente, que demonstra a necessidade de uma formação que se vincule à prática, que a conheça para que consiga traçar estratégias com a finalidade de superar suas dificuldades. A Professora B expressa a ideia de que também é necessário que os Professores Universitários conheçam o contexto escolar, considerando que há alguns que nunca estiveram professores na educação básica, e precisam conhecer o espaço da sala de aula para, ao ministrar suas disciplinas, tenham conhecimento real sobre o contexto escolar.

Além disso, até mesmo os professores universitários que já lecionaram na educação básica, precisam também se inteirar dos processos educacionais atuais da escola, pois necessitam se contextualizar com as mudanças educacionais. Ao se atualizarem estes professores podem levar o cotidiano escolar para suas discussões teóricas, fundamentando-as a partir do contexto real das escolas parceiras do Estágio, tendo em vista que, a formação inicial do professor deve preparar o aluno da graduação em Pedagogia apto a lidar com os desafios do campo de atuação. Pimenta e Lima (2012) apontam que, em geral, os cursos de formação de professores estão, comumente, desvinculados do seu campo de atuação profissional. Isso pode acarretar uma formação fora da realidade, como denuncia a Professora B.

A Professora C declarou que não percebeu grandes fragilidades. Algumas dificuldades que a estagiária teve na sala de aula são possíveis a qualquer docente, tendo em vista a profissão do professor ocorrer em meio às relações subjetivas que requer do docente, flexibilidade no agir em sala. Já a Professora D destaca, nesse aspecto, que percebe as estagiárias mais seguras, organizadas. Elas sistematizam os conhecimentos que devem trabalhar no contexto da sala de aula. Além disso, sabem se relacionar com os alunos, mobilizando-os por meio das escolhas dos métodos usados para incrementar as aulas.

Na fala da Professora C destacamos que a estagiária fez uso de muitas metodologias para adaptar os conteúdos ao nível dos alunos. Fez uso de tecnologias da comunicação e informação, usando slides para trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica. Observamos, ainda, que ela se preocupou com o efeito da metodologia em sala, procurando realizar dinâmicas que pudessem fazer com que os alunos participassem mais.

Eu vejo assim, que ela levou, trouxe o slide para sala de aula, sabe, e os alunos se envolveram muito assim. Prestaram muita atenção na aula, eu achei que foi bom. As fragilidades não percebi, tem as dificuldades, porque tem aqueles alunos bem agitados, eu senti mais assim, com relação a eles, em como envolver esses três, mas eu vi que foi só no início, depois ela começou a fazer essas dinâmicas, eles se envolveram mais, tiveram que esperar a vez. Planejava as aulas, mostrou os planos, ótimos. Ela fez os planos delas, mas procurou seguir a rotina de sala de aula, essa rotina de oração, chamada, o calendário, o ajudante do dia, o conteúdo. O dela já foi um pouco assim, diferente, ela dinamizou mais e escreveu mais, assim, o meu é mais objetivo. Ela fez um maior. Eu vejo que faz parte assim do que ela sentiu (*as fragilidades*) faz parte, assim da nossa docência. O que ela sentiu eu também sinto, sabe, essas dificuldades, com alguns alunos, assim com essas diferenças, assim de aluno, quando tem um aluno especial, a gente tem que procurar um meio de fazer com que ele participe e respeite a vez do outro. Acho que é por aí. Mas domínio de sala de aula e conteúdo ela tem. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015). (Grifos nossos)

Nesse sentido, é relevante ressaltar a fala de Professora C, que afirma que as dificuldades encontradas pelos alunos, e algumas de suas deficiências estão condizentes com a característica de iniciantes da profissão docente, e que ela mesma, sendo professora, sente essas dificuldades no decorrer do cotidiano escolar.

A própria sala de aula, em sua complexidade e subjetividade, encontra-se em um movimento cotidiano no qual o professor precisa lidar com as mais diversas adversidades. Por sua subjetividade, o ensino desenvolve-se em meio a relações interativas, culturais, emocionais e sociais que carregam consigo uma complexidade que exige do professor muitas habilidades e competências; ele precisa decidir na incerteza e agir na urgência. (PERRENOUD, 2001)

Contudo, Pimenta e Lima (2012) destacam que a identidade do professor só vai, de fato, ser construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. Entretanto, é no efetivo processo de sua formação que são consolidadas as opções e interações da profissão que o próprio curso pode legitimar.

No quadro 10, podemos observar a síntese das percepções das Pesquisadas sobre a *Metodologia Adotada*.

Quadro 10 – Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a *Metodologia Adotada*.

Categorias	GESTÃO DE SALA DE AULA
Metodologia Adotada (Método de ensino que promove a participação e produção do conhecimento) (BRAZ, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os estagiários que já exercem a docência atuam melhor do que os que nunca lecionaram; ➤ O estagiário traz inovações para a sala de aula e também é formativo para as Professoras Supervisoras Escolares; ➤ Os meios de ensino que estagiários usam são em sua maioria dinâmicas, jogos, brincadeiras, teatro, recursos paradidáticos e atividade de leitura; ➤ Os procedimentos adotados pelo estagiário no desenvolvimento da aula promovem a participação dos alunos nas atividades e, conseqüentemente, na construção do conhecimento; ➤ As fragilidades na atuação dos estagiários evidenciam-se quando eles não planejam suas atividades; ➤ O Estágio insere o estagiário no contexto escolar, onde ele pode desenvolver procedimentos metodológicos, sua aprendizagem sobre a docência e também possibilita ao Professor conhecer novas metodologias de ensino, permitindo que este repense sua prática em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Observamos que os alunos da Pedagogia têm a possibilidade, no Estágio, de fazer escolhas metodológicas, o que pode levá-los a construir seu perfil profissional, pois nesse momento estão experimentando e se apropriando das metodologias, conteúdos, como também vão conhecendo os processos que a escola vivencia, se aproximando dos alunos, e desenvolvendo habilidades e competências para lidar com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; vão, nesse momento no Estágio, aprender a ensinar.

5.3.3 Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem

Buscamos compreender de que forma os estagiários têm realizado a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* dos alunos da escola a partir dos conteúdos trabalhados por eles. Nessa perspectiva, Braz (2006) esclarece que esse elemento se refere às avaliações desenvolvidas pelos professores no intuito de despertar o aluno a mobilizar as suas diferentes aptidões.

Para Braz (2006), a avaliação é uma atividade que deve desafiar o aluno da escola a refletir sobre as situações vividas, portanto, precisa ser construída de forma que provoque os alunos a formular e reformular hipóteses que favorecem a sua aprendizagem. (BRAZ, 2006).

Dessa forma, procuramos saber como é realizada a avaliação dos alunos da escola pelo estagiário, se eles a realizavam, e se esta era de forma verbal, oral, escrita, gráfica ou numérica, considerando as diferentes aptidões dos alunos. As Professoras esclarecem que a

Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem foi, até o momento, trabalhada pelos estagiários de forma contínua, sendo que a cada atividade eles acompanham o desenvolvimento dos alunos.

A Professora A destaca que as avaliações realizadas pelos estagiários não se equiparam às suas avaliações, visto que realizam atividades e fazem questionamentos aos alunos sobre os conteúdos trabalhados para verificar se estão acompanhando e entendendo o assunto.

A Professora B afirma, também, que não observou nenhum tipo de avaliação formal realizada pela estagiária. Ela descreve que os estagiários elaboram atividades em relação aos conteúdos trabalhados, questões que elas formulam para que os alunos possam ir respondendo, participando e interagindo com as aulas, mas não é nada formal.

Não, assim, escrita ela nunca me mostrou nada que fez, que fez essa avaliação, ela faz no decorrer, eu nunca observei, assim, de ela ter esse momento para avaliação, elas fazem nas atividades que realizam com os alunos, elas fazem dessa maneira, quando ela vai perguntando, o aluno vai respondendo, vai interagindo da forma como a gente faz também no dia a dia, porque a gente não tem uma avaliação, como no caso do primeiro ao terceiro ano não tem avaliação, vamos avaliando o aluno assim no dia a dia, na participação nas atividades que ele vai fazendo. Acredito que ela faz também dessa forma (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A referida Professora demonstra que não percebeu o desenvolvimento de uma avaliação por parte do estagiário. Sua afirmação é contrária às falas das outras entrevistadas. Na sua visão, os estagiários não têm conhecimento suficiente sobre a sala de aula e sobre os alunos para realizar avaliações que desafiem os alunos a refletir sobre as situações vividas, porque, no pouco tempo em sala de aula, os estagiários ainda não se inteiram das necessidades formativas dos alunos para realizá-las, o que dificulta o processo.

Não, eu acho que não, porque assim, a gente, o professor, no meu caso, eu vou, eu já tenho, conheço meu aluno, eu vou desafiando a fazer, mas a estagiária eu não vejo. Eu não vejo assim que tem esse desafio, possa até ser que tenha, mas pelo fato de ser pouco tempo, não vejo isso esse desafio não de ela perceber que o aluno não está aprendendo e ela intervir. Eu acho que a estagiária não conhece bem o aluno, o tempo dela na escola é pouco para ela ter esse conhecimento. No momento que ela vem dar o Estágio, talvez a preocupação maior não seja a questão da avaliação como desafio ao aluno, acho que ela está mais preocupada com a questão da aula dela, do Estágio que ela tem que cumprir. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Observamos, na fala da Professora B, que ela considera que no momento do Estágio a maior preocupação das estagiárias é com a própria forma como estão atuando, se estão cumprindo as atividades do Estágio. O que pode ocasionar que a questão do ensino-aprendizagem dos alunos da escola fique em segundo plano. Contudo, a ela, acrescenta que é muito importante que haja essa avaliação contínua dos alunos, principalmente do primeiro ao terceiro ano, que os alunos não fazem provas. A *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* é relevante na formação do aluno, porque ele constrói o conhecimento à medida que vai sendo desafiado a ir além dos saberes que tem.

A partir da visão da Professora B, percebemos que as avaliações feitas pelos estagiários não vão muito além, considerando que não são avaliações formuladas com o devido cuidado, são questões que as estagiárias lançam aos alunos, a fim de fazer com que eles participem da aula. Ela afirma que isso favorece, sim, a aprendizagem, mas nem sempre é assim que ocorre. Explica, também, que o processo avaliativo é mais complexo e subjetivo. Nesse sentido, salienta que nem sempre os alunos vão interagir, ou construir conhecimentos; isso não é uma regra, pode acontecer que todas aprendam e avancem naquele momento, como também pode ser que para alguns não seja tão significativo.

É, é uma forma sim... mas não vai tão além, mas é.. Porque ela fica... ela lança perguntas, a criança participa, responde, favorece, sim, a aprendizagem... Acho que tudo que você traz para o aluno, favorece a aprendizagem, sim. Às vezes, pode até ser que nem favoreça para um, não é obrigado tudo que você traz, ou tudo que você traz todas as crianças vão, naquele momento, aprender, mas que um ou outro com aquela dinâmica ou aquele conteúdo, vai aprender sim. Às vezes, não atinge 100%, nem sempre, mas se teve a intenção. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Na perspectiva de Libâneo (1994), uma avaliação é uma atividade complexa que vai além da realização de uma prova para atribuir notas. Ela deve ser realizada no sentido de observar os progressos ou dificuldades dos alunos em compreender os conteúdos, a partir dos quais o professor pode reorganizar suas atividades, ou seja, ela é tão necessária para verificar a aprendizagem dos alunos como para que o professor observe se seu método de ensino está dando os resultados esperados.

Já na visão da Professora C, a avaliação das atividades era realizada pela estagiária por meio de tarefas cotidianas, ou seja, as avaliações eram desenvolvidas, à medida que as tarefas eram concretizadas em sala. Elas não eram do tipo formal que a escola realiza, eram executadas no sentido de observar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos trabalhados pela estagiária.

A avaliação deu-se, assim, de forma contínua, ela avaliou no dia a dia mesmo, as atividades, não houve assim, uma prova escrita não, de avaliação, um diagnóstico. É isso que você quer saber? Não, foi o dia a dia mesmo, ela foi observando oral e através das atividades escritas que eles realizaram no decorrer das aulas. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

As Professoras descrevem que as atividades avaliativas desenvolvidas pelos estagiários eram realizadas de forma contínua e não formal, a partir das quais elas analisavam se os alunos estavam se apropriando dos conhecimentos trabalhados em sala. Ou seja, se assemelha a uma avaliação mediadora, onde as atividades têm por finalidade promover a aprendizagem dos alunos, desafiando-os a superar seus próprios limites (HOFFMANN, 2006).

Os conteúdos eram trabalhados por meio de dinâmicas e atividades didático-pedagógicas. Portanto, como exemplifica a Professora D, as avaliações eram realizadas de forma,

Verbal e oral, ela usava todas as duas, e também escrita, era no quadro, ela gostava muito no quadro porque ela dizia que era pra todo mundo ver assim, sentir o que ele tinha feito. Olhe, eu aprendi muito com ela, eu não vou mentir, aprendi, ela mobilizava todo mundo. Então, quando alguém dizia que não era coerente, que não dava certo aquela palavra, porque você sabe que há muitas diferenças na sala de aula, um aluno sabe mais, o outro sabe menos, né? Então, aquele que sabe mais um pouquinho, né? Que se interessa mais. Professora, aí não é assim, sabe? Eu aprendi muito com ela isso aí, sabe? De corrigir muito no quadro. Mobiliza mesmo, até aquele que não fala, numa hora dessas ele fala. Eu perguntei a ela: você é professora de onde? Ela disse: não, eu não sou professora! E por que você entrou na área da educação? Porque você gosta? Ela disse: “eu amo” “eu sempre dizia que um dia eu ia ser professora” (PROFESSORA D, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

As Professoras A, C e D concordam que as avaliações realizadas pelos estagiários eram desenvolvidas de modo a fazer os alunos a pensar sobre os conteúdos trabalhados, desafiando-os a refletir sobre as situações vividas e a formular e reformular hipóteses que favorecessem a aprendizagem.

O objetivo de uma avaliação, na compreensão de Machesi (2008), é servir para que os alunos aprendam a aprender, essa é uma das competências básicas que se espera que os alunos da educação básica atinjam ao longo do processo de ensino. Desse modo, as questões dos estagiários possibilitavam que os alunos refletissem sobre os conteúdos trabalhados, e isso promove a sua aprendizagem.

Na concepção da Professora A, as atividades desenvolvidas pelos estagiários em sala de aula provocavam os alunos a refletir e construir conhecimentos, a partir do momento em que eles estavam mobilizando seus saberes para participar da aula, o que favorece o ensino-aprendizagem, haja vista que o conhecimento é construído a partir da mobilização de saberes que levam a novos saberes.

Na visão da Professora A, “[...] quando o aluno participa da aula e responde, quando ela faz essas atividades que o aluno responde, que o aluno está interagindo, acredito que há uma formulação de hipóteses. E isso favorece a aprendizagem”.

Nesse momento, ocorre um duplo processo formativo, o do aluno da escola que se envolve na sua aprendizagem, e do aluno estagiário do Curso de Pedagogia da UERN, que está no momento do Estágio, construindo sua identidade com base no confronto entre teorias e práticas, o que permite caracterizar o Estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade, porque o Estágio não se dar em um contexto isolado. (PIMENTA; LIMA, 2012).

A Professora A, ressalta que as avaliações realizadas pelos estagiários, são do tipo que elas realizam continuamente, ou seja, trabalham o conteúdo em sala de aula, faz uma atividade e observa a participação do aluno e o que ele aprendeu com isso, se está desenvolvendo os trabalhos solicitados. Ela destaca que a escola tem a própria metodologia, e a realização da prova formal é de responsabilidade do professor, o qual a elabora e repassa para o supervisor analisar e aprovar ou não a sua aplicação.

A *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* que o estagiário realizava era a diária, em sala de aula, buscando fazer com que os alunos se mobilizassem e interagissem com os conhecimentos que estavam sendo trabalhados. A Professora A diz que o modelo de avaliação contínua que o estagiário desenvolvia em sua sala de aula, era aplicado com base nas suas orientações, onde solicitou que as alunas trabalhassem os conteúdos pré-selecionados de forma a levar o aluno a refletir sobre as aprendizagens.

A referida Professora destaca que os alunos da escola precisam se apropriar dos conhecimentos que estão sendo trabalhados nos dias que o estagiário está dando aula, dessa maneira, é necessário que eles tenham certo domínio de conhecimento ou mesmo se esforcem para realizar suas atividades, pois,

Eles estão tomando aqui quase quinze dias, quinze dias um Estágio, não é? E dentro daqueles quinze dias eles não podem atrasar o meu aluno. Então eles têm que ter o cuidado. Que aquilo dali ele tem que estar tudo que ele for fazer tem que ser pensando no aluno. Não estão pensando em mim, não.

Estou pensando no aluno. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora A evidencia em sua fala que durante o Estágio é preciso que os estagiários deem sequência as atividades da sala de aula, e assim assumam as tarefas que caberiam aos Professores naquelas semanas da regência.

A partir dessas elocuições, podemos perceber que o envolvimento do aluno nas atividades, participando da aula e opinando, cria na sala um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem. Na fala da Professora, os estagiários têm possibilitado esse momento, o que oportuniza que os alunos reformulem seus conhecimentos e formule novas hipóteses ao desenvolvimento de sua aprendizagem sobre as questões discutidas.

Sim. Eles participavam, davam sua opinião. E iam adquirindo novos conhecimentos. E servia como mudança de pensamento... até nas aulas eles relatam que quando a gente fala sobre os cuidados com os animais, eles começam a relatar que pessoa “X” maltrata o animal, fala que acha errado, a gente comenta, eles dizem, “professora, fulano age assim”. Acha errado, diz também que ele vai ter cuidado. Também, nas aulas de Português, cada atividade desenvolvida estava se avaliando o aluno, na leitura na escrita, na oralidade, através dos jogos, das atividades escritas, das produções e das opiniões que eles davam também, porque tinham que trabalhar poesias, trabalhavam mais textos curtos. Poesias, músicas, avaliação contínua, feita diariamente. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Com o desenvolvimento dessas atividades em sala, os estagiários proporcionavam aos alunos momentos para que eles refletissem sobre os conteúdos trabalhados e as situações vivenciadas no contexto escolar, dessa maneira, é perceptível que essas atividades mobilizam os processos cognitivos dos alunos. Assim, os alunos podiam relacionar os conhecimentos trabalhados em sala com sua vivência.

Ao realizar tais atividades com os alunos da escola, os estagiários estão desenvolvendo a habilidade de avaliar também seu trabalho na escola, pois a aprendizagem dos alunos revela o domínio e clareza com que os futuros docentes trabalharam os conteúdos em sala de aula. Dessa forma, a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* realizada mesmo que de forma tímida, revela também a aprendizagem do estagiário em relação as dimensões da docência escolar e da gestão do ensino em sala de aula.

O que sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem da *Gestão de Sala de Aula* (quadro 11) e profissionalização dos estagiários tem se desenvolvido, tanto por meio da sua formação inicial, como também através de suas experiências no contexto escolar, onde os

professores em formação podem relacionar aquilo que eles têm aprendido sobre a docência, com os conhecimentos proporcionados e que carregam ao longo da vida.

Quadro 11 – Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre a *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem*.

Categorias	GESTÃO DE SALA DE AULA
<p>Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem (Visa desafiar o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses para favorecer sua aprendizagem) (BRAZ, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As avaliações realizadas pelos estagiários não se equiparam às avaliações formais da escola; ➤ As estagiárias realizam atividades sobre os conteúdos trabalhados para verificar se os alunos estão acompanhando os conteúdos; ➤ As atividades avaliativas desenvolvidas pelos estagiários eram de forma contínua e não formal; ➤ As avaliações contínuas favorecem o processo de ensino-aprendizagem por meio da reflexão que elas possibilitam; ➤ A Professora B afirma que não percebe que as estagiárias realizam avaliações; ➤ Para a Professora B, os estagiários não têm conhecimento suficiente sobre a sala de aula e os alunos para realizar avaliações que os desafiem a refletir sobre as situações vividas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As *Avaliações do Processo do Ensino-aprendizagem* realizadas pelos estagiários na sua atuação no Estágio Supervisionado são feitas de forma informal, no sentido de provocar os alunos a refletir sobre os conteúdos trabalhados em sala. Contudo, essas avaliações não se equiparam às realizadas pelos profissionais da escola. Tanto é que a Professora B não considera as atividades realizadas pelos estagiários como avaliações, visto que seus conhecimentos acerca das dificuldades e necessidades dos alunos não vão além do momento da regência escolar.

Percebemos que a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* realizada pelos estagiários tinha como intenção, mobilizar os alunos da escola a interagir com os conhecimentos trabalhados a partir do momento em que os provoca com questões que os fazem refletir sobre esses conhecimentos. Esse tipo de avaliação é classificado por Hoffmann (2006) como avaliação mediadora, que diferentemente da classificatória, busca analisar todas as manifestações dos alunos em situações de aprendizagem, acompanhando as hipóteses que estes formulam para solucionar os problemas postos a eles.

As atividades dos estagiários, não chegam a um nível tão avançado, em que eles estejam avaliando a progressão dos alunos, mas certamente observamos nas falas das Pesquisadas que os estagiários têm conseguido realizar atividades que promovem

conhecimentos aos alunos levando-os a interagir com tais saberes e a constitui aprendizagens. Dessa forma, notamos que de forma consciente ou não os estagiários demonstram ter desenvolvido competências em relação a sua atuação docente e também promovido aprendizagens na escola.

5.3.4 Conteúdos de Ensino

Neste ponto analisamos os *Conteúdos de Ensino*, como um dos subdomínios da profissionalidade docente, introduzindo-o dentro da discussão da *Gestão de Sala de Aula*, considerando-o como parte da atuação do estagiário.

Os *Conteúdos de Ensino*, conforme Braz (2006), são divididos em duas categorias: os *Tipos de Conhecimentos* e os *Princípios Éticos* do ensino. Os *Tipos de Conhecimentos* relacionam-se ao que é ensinado em cada disciplina, e também se referem às habilidades que são necessárias que o aluno desenvolva para se relacionar com o objeto de conhecimento no sentido de favorecer sua aprendizagem. Já os *Princípios Éticos* dizem respeito à educação moral dos alunos, a noções de democracia, responsabilidade e cidadania, considerando que nessa idade escolar estão construindo também a sua personalidade.

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelas estagiárias é realizada com base no planejamento que as Professoras definem para o ano letivo. As Pesquisadas relatam que orientam as estagiárias para seguirem seus planos de conteúdo, dando sequência ao que elas já tinham definido, de modo que não interrompa o planejamento anual. Contudo, elas só repassam aquilo que deve ser ensinado, sendo de responsabilidade dos estagiários planejar e assumir a sala de aula nas duas semanas de regência. Nesse sentido, trabalham os conteúdos definidos pelas Professoras usando suas próprias metodologias.

[...] Primeiro dou o planejamento para ela, o planejamento que a gente vai fazer nesses tantos dias que vai passar aqui é esse aqui, é o que a gente vai fazer. As ações e as atividades, então é esse aqui. A supervisora pede que a gente faça isso, até os livros que a gente vai utilizar, os livros são esses. Agora dentro disso aqui você pode trazer seus recursos, se você trabalhar texto, fica ao seu critério [...] (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora A esclarece que as estagiárias apresentam seus planos aos Professores Supervisores Escolares para que estes vejam se as atividades estão de acordo com a idade/série dos alunos e também se elas concordam com as atividades que vão desenvolver.

Esses planos são apresentados ao supervisor universitário, pois eles são planejados na semana anterior à realização da regência escolar, depois do período de observação³⁶. Para o Estágio I são destinadas 15 horas/aula ao planejamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula e, para o Estágio II, são destinadas 20 horas/aula.

O desenvolvimento das aulas é acompanhado pelo Professor Supervisor Escolar, que fica na sala de aula, para apoiar e acompanhar os estagiários. As Professoras afirmam que, no geral, as estagiárias têm dado conta de trabalhar todos os assuntos planejados, como podemos observar na fala da Professora A,

Os conteúdos, é justamente como eu disse a você... Primeiro elas levam o planejamento. O planejamento! A forma que elas já vêm de lá com aquela história de querer o objetivo. O objetivo específico, o geral, a metodologia. Tudo isso é bem arrumadinho. Conseguem repassar tudo direitinho, até porque a gente tá ali de lado. Elas conseguem. Principalmente aquela parte da interação dela com o aluno, de tá chamando, de tá dando apoio àquele aluno, aqui elas fazem tudo isso. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

A Professora A destaca que os estagiários vêm com os planos organizados, com os objetivos que querem alcançar e metodologias, e que conseguem repassar tudo ao aluno de acordo com o planejado. Nesse sentido, observamos que os *Conteúdos de Ensino* são previamente planejados pelos alunos, o que demonstra que eles têm estudado o que vão trabalhar em sala de aula, como também organizam e sistematizam-no a partir das metodologias que escolher.

As Professoras B, C e D esclarecem que os estagiários planejam as suas atividades seguindo os planejamos dos conteúdos que seriam dados pelas professoras nas duas semanas que eles irão realizar a regência em sala de aula. A Professora B explica que repassa os conteúdos para os alunos, mas os deixam livres para fazerem uso das metodologias e ferramentas que quiserem a fim de incrementar a aula.

Os alunos seguem o planejado, no caso o meu planejamento. Eles me perguntam o que eu daria nessas duas semanas, nas duas semanas que eles vão ficar na sala, aí eu digo o que é... e dentro daqueles conteúdos eles vão ministrando as aulas, a gente deixa livre pra eles trazerem uma música, uma história, uma dinâmica e eles sempre estão trazendo de acordo com os conteúdos uma coisa diferenciada pra aula. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

³⁶ Pode-se observar a divisão de cada atividade de cada Estágio no Quadro 4 – Distribuição de carga horária e atividades do Estágio Supervisionado I e II, situado na página 86 deste estudo.

Observamos que os *Conteúdos de Ensino* não são decididos pelos estagiários, uma vez que eles seguem o planejamento semestral das Professoras. Contudo, é de sua responsabilidade selecionar e organizar estes conteúdos bem como decidir sobre os métodos que irá usar para a transformação da matéria em ensino. Ao planejar suas atividades dando sequência ao trabalho das Professoras, o estagiário pode ir percebendo o tipo de conteúdo e atividades que as professoras desenvolvem, podendo também observar as relações dos conteúdos com os níveis de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o estagiário começa a desenvolver habilidades relacionadas à transposição didática dos conteúdos, e utilizar metodologias capazes de imergir os alunos na aprendizagem das diferentes matérias de ensino, ao trabalhar todas as disciplinas.

Nesse sentido, a Professora C afirma que os estagiários trabalham os *Conteúdos de Ensino* de forma dinâmica, adaptando-os à realidade dos alunos. Ela também destaca que os estagiários conversam com os alunos, dialogando com eles, desenvolvendo as atividades “[...] de forma bem dinâmica. Eu acho assim que faz a adaptação à realidade do aluno. Existe uma conversa, um diálogo, sabe, não é só teoria de forma tradicional. Traz, assim, traz novidades, jogos, dinâmicas”.

Essa adaptação à realidade do aluno da escola é uma das habilidades que o estagiário desenvolve a fim de criar possibilidades para que os alunos apreendam esses conteúdos. Para tanto, é necessário mais que o domínio destes, é preciso que o estagiário mobilize suas competências e habilidades à transformação efetiva da matéria em ensino (TERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

É de comum acordo entre as Professoras que os conteúdos trabalhados pelos estagiários envolvem muitas dinâmicas e jogos didático-pedagógicos. As Professoras declaram que eles se empenham nessa parte da ludicidade, e, dessa forma, incrementam as aulas de todas as disciplinas. Podemos observar isso na fala da Professora D, que declara que as aulas eram realizadas com “[...] muita dinâmica, muita dinâmica, com cartazes... a aula é maravilhosa, trabalham todas as disciplinas. Trabalham com o conteúdo de forma muito lúdica; acho muito bom”.

As Professoras em suas elocuições, afirmam que os estagiários procuram trabalhar conteúdos com base em princípios éticos que implica noções de democracia, responsabilidade e cidadania. Eles fazem isso à medida que colocam os alunos em situações de cooperação, partilha e responsabilidade com o outro.

Nessa perspectiva, a Professora A destaca que os alunos têm trabalhado essas noções. Procuram executar suas tarefas da melhor maneira possível, ainda que o façam com

fragilidade, o que é compreensível, já que são estudantes em processo de formação, e trabalhar essas noções exige do professor mais habilidades.

O respeito, a disciplina, responsabilidade, cidadania, então a gente trabalha muito e seguem bem direitinho tudo que a gente passa. Está aqui tudo e elas seguem tudinho bem direitinho. Nunca faltou assim, eu acredito que nunca tenha é... também não eles não são cem por cento. Ninguém é 100%, nem a gente mesmo. A gente acaba também, a gente tem que saber que ninguém é cem por cento e você acaba até deixando de fazer alguma coisa, né?! Até acontece com a gente mesmo, professor no dia-a-dia, que tá ali. Até porque também às vezes o aluno não acompanha e você tem que parar aquilo, você tem que mudar, às vezes você planeja, você faz o planejamento, aí quando você chega ali é só para contar para quando chegar alguém, mostrar o planejamento. E você vai dar a sua aula todinha de acordo com a necessidade que está acontecendo ali, naquele momento. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Ela ressalta em sua fala que nem sempre o que é planejado para a sala de aula é o que realmente vai ser trabalhado, porque algumas vezes ocorrem mudanças no próprio contexto da sala de aula, então o professor precisa ser flexível e mudar o foco da aula para manter o interesse dos alunos ou mesmo para responder às necessidades da sala. Contudo, a Professora não expressa em suas palavras uma percepção clara sobre como as estagiárias trabalham os *Conteúdos de Ensino* com princípios éticos, noções de democracia, responsabilidade e cidadania.

Na perspectiva de Freire (1996), o ensino dos conteúdos implica uma responsabilidade ética do professor para com os conteúdos e com os alunos, tendo em vista que é impossível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, pois é preciso trabalhar o respeito por meio de uma atitude justa perante os estudantes.

Em vista disso, a Professora B afirma que os estagiários realizam seus planos envolvendo os princípios éticos, com noções de democracia, responsabilidade e cidadania transversalmente aos conteúdos trabalhados, haja vista que as tarefas executadas em sala de aula englobam ações de colaboração e respeito. Essas atividades que incluem o trabalho em grupo, possibilita aos alunos ir criando noções a partir da interação com o outro.

A Pesquisada esclarece que essas questões são trabalhadas nas diversas atividades, ou mesmo quando se faz necessária, e exemplifica que, numa situação de briga dos alunos, as estagiárias contam histórias que induzem ao respeito ao outro. Em vista disso, inferimos que as estagiárias trabalham essas questões por meio das histórias contadas, onde estabelecem uma linha dialógica sobre as ações dos alunos em relação aos colegas, ao explicar noções de respeito e integridade. Nesse sentido, a Professora B esclarece a importância de se trabalhar

com histórias das quais se podem retirar uma lição para a vida do aluno, pois nesse momento ele está construindo sua personalidade.

Sim, trabalham, trabalham, primeiramente procuram saber como é que a gente tá trabalhando, né? Em cima daquilo ali, vão fazer os planos de aula. Quando os alunos estão, por exemplo, brigando, intervêm, quando o aluno diz alguma coisa com o coleguinha, trazem exemplos de histórias que falam dessa questão da ética, da colaboração. Então, dentro da própria aula, trazem coisas para mostrar isso para a criança, dentro do conteúdo. Através de uma história, através de uma música, vão trazendo esses conteúdos para as crianças. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

As estagiárias realizam adaptações ao seu planejamento de acordo com as necessidades da turma. As noções de democracia, responsabilidade e cidadania são trabalhadas quando o professor engloba em suas atividades, tarefas as quais os alunos devem desenvolver coletivamente, ao trabalhar a colaboração e o respeito a vez do colega. Ela explica que as estagiárias têm possibilitado muitas aprendizagens nesse sentido, muito embora, por vezes, não seja de forma explícita e clara.

Essa concepção é partilhada pela Professora C, que também afirma que é possível desenvolver uma aula envolvendo esses princípios, a partir do momento em que coloca os alunos para trabalhar em grupo, pois eles aprendem a colaborar entre si, o que contribui tanto para o desenvolvimento humano do aluno como também para sua aprendizagem, haja vista que eles, trabalhando em conjunto, podem avançar mais nesse aspecto.

É sim. Pronto, tem jogos que... onde o aluno vai ter que colaborar com o outro, certo? Então, inconsciente vai estar criando no aluno aquela atitude de união. De amizade, de união, de colaboração. É, por exemplo, no joguinho troca letras, então o professor coloca no quadro uma figurinha, chama dois alunos pra formar uma palavrinha, então um que já sabe ler... ele vai tá colaborado com o que ainda não ler, vai ajudar, eles sempre ajudam... eu acho que aproxima mais um do outro. E cria no aluno esse espírito de união, de colaboração. Do respeito também, de esperar a vez, esperar a vez de falar, de brincar. Tem criança que é bem assim, agitada. Quer ser o primeiro sempre. Tem dificuldade de perder. Quer sempre ganhar. Então essas dinâmicas ajudam, colaboram. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Na percepção da Professora D, os estagiários trabalham com esses princípios por meio de atividade que levam os alunos a refletir sobre seus próprios comportamentos, orientando-os acerca da maneira correta de agir. Ela afirma que essa é uma prática antiga na escola, que visa

melhorar o comportamento dos alunos, e as estagiárias têm realizado essas práticas. Assim, destaca, como exemplo, a que sua última estagiária realizou,

[...] momentos de conversas, com rodas de conversa, elas fazem muito. Trabalham o conteúdo com orientação. [...] foi muito boa essa aula, sobre os direitos da criança, ela confeccionou um caderno sobre os direitos da criança; esse caderno não deu tempo para ela terminar, quem terminou foi eu junto com os meninos, ela me orientou como deveria terminar com eles. Até porque esse caderninho foi para Secretaria de Educação junto com a papelada que vai pra lá do dossiê. Foi uma aula excelente sobre os direitos e deveres da criança. Foi iniciada por ela, pela estagiária. Foi trabalhado, sim, esses princípios éticos e noções de democracia. (PROFESSORA D, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Nesse aspecto, percebemos que, apesar da estagiária ter trabalhado os princípios éticos com noções de democracia, responsabilidade e cidadania, é perceptível que, na visão da Professora, essas questões não são ministradas transversalmente aos *Conteúdos de Ensino*. Uma visão que difere das Professoras B e C, que afirmam perceber, nas tarefas realizadas pelos alunos, conteúdos que envolvem tais princípios. Portanto, fica evidente que, em sua maioria, os estagiários têm exercido os *Conteúdos de Ensino* com base nesses princípios. É perceptível que toda ação de ensino-aprendizagem envolve a transição de valores, visto que a formação escolar acarreta interações entre sujeitos, onde o interlocutor desse processo, o docente, está imbricado na instrução e formação humana dos seus receptores.

Os estagiários apresentam, no geral, de acordo com as Professoras Pesquisadas, um bom domínio dos conteúdos que têm trabalhado na sala de aula. Elas afirmam que isso está relacionado à sua preparação e planejamento das atividades. Esse é um ponto de extrema importância à atuação, tendo em vista que os planos, e atividades realizadas anteriormente à aula, fazem com que estudem os materiais e conteúdos que irão transpor na aula.

Destarte, Freire (1996) declara que o professor, ao levar a sério sua formação, e ao estudar para realizar suas atividades, de fato consegue atingir seus objetivos, pois se coloca à altura de sua tarefa para coordenar as atividades de sua classe.

Ao questionarmos as Professoras se os estagiários têm apresentado um bom domínio de conteúdo, a Professora A respondeu que,

Às vezes, sim, às vezes, não. Porque, por exemplo, quando chega, tem conteúdos que eles acabam não dominando porque é assim, é aquela coisa, você tá vindo como estagiário, você não tá obrigado também, de repente, de você ter que dominar tudo aqui. Mas elas também, as últimas que estiveram aqui, elas dominaram porque a maioria trabalhava em escola particular e quando você trabalha em escola particular você já tem aquele domínio em

sala de aula, você já conheceu, mas tem aquelas também que nunca frequentaram. Tinha uma minha que ela era doméstica. Então, ela teve muita dificuldade em matemática, sabe?! Ela trabalhava em uma casa doméstica e aí eu acho que ainda hoje ela trabalha. Ela nem dominava o conteúdo. Mas isso aí é muito pouco, sabe?! Muito pouco, muito pouco. As estagiárias têm que trabalhar todas as disciplinas, até Educação Física, na época que a gente teve aqui recreação. Por que não é polivalente? Aí você tem que trabalhar arte. Na parte de arte elas são muito boas; eu gostei muito da professora, a última que esteve aqui, que em arte ela se focava muito, sabe, essa questão da arte. [...] Mas, assim, o que eu estou querendo dizer a você é o seguinte, que elas se dedicam muito, fazem valer aqui o que estão estudando. (PROFESSORA A, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Percebemos, na visão dessa professora, que essa questão do domínio dos conteúdos é subjetiva, haja vista que há os que se apresentam melhores e outros nem tanto. O que ela classifica como compreensível, pois estes são professores-alunos em processo de formação inicial. Contudo, ela afirma que os estagiários que apresentaram um bom domínio de conteúdo já trabalhavam em escolas particulares.

Fica explícito, também, na fala da Professora A, que as estagiárias que têm empregos distintos ao curso que realizam, apresentam mais dificuldades no desenvolvimento do Estágio, demonstram menos domínio de conteúdo. Ela atribui isso ao fato de não poderem se dedicar tanto ao curso. Ela destaca que as estagiárias que trabalham na docência ou que se dedicam somente ao curso demonstram mais domínio e no desenvolvimento das ações docentes na regência em sala de aula.

O conhecimento da matéria que se vai ensinar é essencial para o desenvolvimento efetivo das ações docentes na sala de aula. Nesse sentido, Gauthier (1998) afirma que para ensinar é também necessário um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

Os estagiários, para desenvolver a regência escolar, têm planejado e conseqüentemente, conseguido realizar todas as atividades elaboradas, o que significa dizer que eles têm estudado e se empenhado para o bom desenvolvimento das suas ações docentes. Eles conhecem os conteúdos a que se propõem, e se dedicam ao desenvolvimento das ações na escola, porque planejam suas ações.

Na perspectiva da Professora B, os estagiários que ela tem recebido apresentam domínio de conteúdo em sala de aula. Ela atribui que isso ocorre devido ao fato de disporem dos conteúdos que irão trabalhar já na primeira semana, quando chegam à escola, possibilitando que tenham mais tempo para estudar e organizar a forma de trabalho.

Revelam, têm o domínio, pelo menos os que passaram por mim, tem um domínio muito bom. Não observei que nenhum não tivesse o domínio daquilo, ou que não soubesse do assunto. Até porque pegam logo no início, assim que chegam, na semana de observação, já pegam todo aquele conteúdo. Acredito que em casa pesquisam, estudam, e não tem nenhum problema na hora de administrar a aula. Dão todas as disciplinas, porque todas que ministramos na aula elas também fazem, na época que as meninas vieram, até Educação Física, que era a gente que fazia, agora não que tem o professor, mas antes era a gente que fazia, elas também, estava a cargo delas fazerem a aula de Educação Física com eles, aula de recreação no caso. Dominam o conteúdo, dão as aulas direitinho. As que estiveram na minha sala deram conta do planejamento, fizeram direitinho, não teve nenhum problema. Elas mostram o plano de aula, o que é vão dar, e a gente ver assim o tempo. A aula hoje, por exemplo, hoje tem Português e Matemática, então ela tem que dividir aquele tempo para a Matemática e depois para Português. Às vezes, fazem uma brincadeira para poder começar a de Português, uma dinâmica, ou uma história, entre uma e outra para a criança ter a noção de que aquela terminou e assim a outra vai começar. Elas vêm preparadas, todas que na minha sala passaram, estavam preparadas. (PROFESSORA B, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

É de responsabilidade dos estagiários ministrar também todas as disciplinas que o professor supervisor leciona em sala. A Professora B acredita que os alunos devem dar sequência aos conteúdos que elas vêm trabalhando para não alterar a rotina da sala. Ao planejar as aulas, as estagiárias mostram seus planos aos supervisores, que sempre orientam como devem fazer o planejamento, tomando como referência sua forma de fazer.

Na visão da Professora C, os alunos demonstram segurança na sua regência escolar, trabalham também todas as disciplinas. Ela afirma que as estagiárias revelam domínio de conteúdo, fazem uso de materiais concretos nas atividades, além de ministrar a aula usando diversos tipos de metodologias, como aula expositiva, participativa; em uma dessas uma das estagiárias trouxe slides para diversificar a aula, o que ela achou bastante interessante, pois isso envolveu os alunos nas discussões.

Revelou. Português, Matemática, e... Geografia. Ela trouxe slides. Foi. Trabalhou zona rural e urbana. Mostrou, assim, foi bem concreta a aula, gostei. Português também, com esses jogos. Com alfabeto, formação de palavras. Dinâmicas. Trabalhou também com jogos, Matemática, sabe. Trabalha com... É porque é assim, nós, professores da alfabetização, temos que construir em sala de aula, jogos diferenciados. Então já, trabalho com isso, e ela também trouxe. Em Matemática, trabalhou com material concreto, com palito de picolé, para trabalhar cálculo, fitas para medição, subtração. A gente tem vários jogos, assim, para dinâmica, dinamizar a aula. Então ela também trabalhou. (PROFESSORA C, MOSSORÓ, MARÇO DE 2015).

Na perspectiva da Professora D, os estagiários apresentam certo domínio de conteúdo em relação às disciplinas que ministram. Ela afirma que há momentos em que a estagiária teve dificuldades, isso é coerente com o fato de estar iniciando sua formação e também desenvolvendo atividades em uma turma que não conhece por completo. A Pesquisada observa que no momento do Estágio há uma aprendizagem das estagiárias em relação à docência, pois observam as ações dos Professores Supervisores Escolares em sala de aula, e desenvolvem suas atividades, o que promove a construção do conhecimento em relação à *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*.

Esses conhecimentos, como defende Machesi (2008), englobam saberes além dos *Conteúdos de Ensino*, envolvem as competências e habilidades necessárias ao desempenho qualificado da atividade docente, onde o professor seja capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social, facilitar sua autonomia moral, e também ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estando preparado para colaborar com os pais e agindo com competência no trabalho em equipe. Essas funções são competências que os professores devem ter para gerir uma sala de aula de forma eficaz e efetiva, e realizar a transposição didática dos *Conteúdos de Ensino*.

Percebemos no quadro 12, que os estagiários mobilizam seus esforços para realizar a atividade curricular de maneira satisfatória. As Professoras observam que eles estão indo ao campo escolar com uma melhor preparação, o que significa dizer que o curso tem apresentado bons resultados no desenvolvimento formativo desses estudantes.

Quadro 12 – Síntese das Percepções das Pesquisadas sobre os *Conteúdos de Ensino*.

Categorias	CONTEÚDOS DE ENSINO
<p>Tipos de Conhecimento (Baseia-se em conhecimentos científicos e nas suas relações com outros tipos de saberes) (BRAZ, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A seleção dos <i>Conteúdos de Ensino</i> a serem trabalhados pelas estagiárias é realizada pelas Supervisoras Escolares, com base no planejamento semestral das Professoras; ➤ Os estagiários demonstram domínio dos <i>Conteúdos de Ensino</i>, das matérias de ensino trabalhadas em sala de aula; ➤ As estagiárias têm dado conta de ministrar todos os assuntos planejados; ➤ Atualmente, as estagiárias têm demonstrado um melhor domínio dos <i>Conteúdos de Ensino</i>, trazendo para sala de aula novas abordagens das disciplinas, onde estão trabalhando mais dinâmicas, jogos, oficinas; ➤ Demonstram dificuldades quando não planejam as aulas, o que não é recorrente;

<p>Princípios Éticos (Trabalha com princípios éticos, que implicam noções de democracia, responsabilidade e cidadania) (BRAZ, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os estagiários começam a desenvolver habilidades relacionadas à transposição didática dos <i>Conteúdos de Ensino</i>; ➤ Utilizam metodologias capazes de imergir os alunos na aprendizagem das diferentes matérias de ensino, uma vez que têm ministrado todas as disciplinas; ➤ A adaptação do <i>Conteúdos de Ensino</i> à realidade do aluno da escola, é uma das habilidades que o estagiário desenvolve, a fim de criar possibilidades para que os alunos apreendam esses conhecimentos; ➤ Os estagiários trabalham com princípios éticos, que implicam noções de democracia, responsabilidade e cidadania por meio de atividade que levam os alunos a refletir sobre seus próprios comportamentos, orientando-os acerca da maneira correta de agir; ➤ As noções de democracia, responsabilidade e cidadania são trabalhadas por meio de atividades e tarefas que os alunos devem desenvolver coletivamente, ao trabalhar a colaboração e o respeito a vez do colega;
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A relação entre o conhecimento específico dos *Conteúdos de Ensino* e as habilidades para ensinar, constituem o saber pedagógico, por meio do qual é possível criar as possibilidades de produção do conhecimento do aluno. O desenvolvimento da aprendizagem dos estagiários sobre a docência não parte do nada, é perceptível que eles ampliam seus conhecimentos, porque trazem consigo fragmentos da aprendizagem da docência de quando alunos. A função da escola, nesse momento, é ensinar e ensinar, ou seja, significa ajudar os estagiários a desenvolver suas capacidades individuais. Pois, ao realizar a atividade curricular, os estagiários têm a possibilidade de se relacionar com a escola, a sala de aula, e os conhecimentos teórico-práticos que englobam o ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

Para Nóvoa (2012), a formação de professores deve evitar o engano da dicotomia entre a teoria e prática, e articulá-las na formação e na atuação dos professores. O discurso de que, na prática, a teoria é outra, se vincula a um pensamento tecnicista da formação, e nega a questão da profissionalização docente, onde esta envolve uma prática fundamentada na investigação científica, reflexiva e crítica, podendo ser formulada no seio da escola e reformulada quantas vezes se fizerem necessárias, já que não há conhecimento imutável.

Therrien, Mamede e Loiola (2007) apresentam a concepção da docência como ato instrutivo e formativo entre sujeitos, embasados por um postulado primordial que envolve a dimensão moral e ética da *práxis* docente. Para tanto, é necessário que o professor exerça sua autonomia profissional na gestão da matéria. Ele deve ensinar conteúdos amparado na racionalidade dos diversos campos da ciência, mas é preciso que reconheça que está formando um indivíduo, ainda aprendiz da vida e do mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos as motivações que nos encaminharam neste estudo, explorando os achados com o objetivo de apresentar uma síntese geral das conclusões iniciais, tendo em vista que compreendemos que os dados apresentados e as inferências realizadas trazem sempre novas questões para se discutir a formação inicial do professor e seu processo de profissionalização. Apresentamos as considerações finais, trazendo algumas constatações. Contudo, não são conclusões permanentes, visto que o processo formativo é contínuo e mutável, o que significa dizer que outros estudos podem trazer novas evidências e considerações em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Este trabalho apresenta sua originalidade ao investigar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação do estagiário do Curso de Pedagogia, em relação a *Gestão de Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino* dentro da perspectiva da teoria da docência profissional, visto que em nossas buscas, não encontramos pesquisas na área da Pedagogia que investigue o componente curricular pela ótica do Supervisor escolar de Estágio Supervisionado. Nossas buscas nos levaram a investigações dessa natureza em outras licenciaturas, mas nenhuma encontrada no curso de Pedagogia, o que reforçou a necessidade deste estudo e também apresenta resultados pertinentes a uma avaliação do Curso de Pedagogia da UERN. Dessa forma, os achados nos permitem pensar e repensar a formação inicial docente do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que a formação do professor não termina quando o estudante do Curso de Pedagogia cola grau. A formação docente é permanente e, dessa maneira, a formação inicial subsidia a formação docente que ocorre ao longo da vida profissional do professor. Assim como vimos na teoria do ciclo de vida profissional do professor, desenvolvida por Huberman (2000), ele passa por diversas fases desde a inicialização carreira profissional até a aposentadoria. Não se nasce professor, se aprende a profissão, como aluno, estagiário ou professor. E isso requer um movimento de ir e devir, de fazer e refazer que só é possível quando se entra em contato com as teorias que fundamentam o saber docente e com o campo onde ele se constitui.

Com esse entendimento, podemos extrair da compreensão dos autores Lima (2012), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2012), Pimenta e Lima (2012), Villar Angulo (1999) e Zeichner (1997) que a formação inicial docente necessita agregar, às suas estruturas, as discussões que emanam do contexto profissional onde a docência se desenvolve, que é na sala de aula. Percebemos essa afirmação também nas falas das Professoras Pesquisadas, que

compreendem o momento de Estágio como necessário para que o aluno do curso de licenciatura entenda sua profissão, inicie a docência, conheça o contexto real da profissão e investigue a prática pedagógica que ocorre nas escolas e reafirme a sua escolha profissional.

Os processos formativos vivenciados nas universidades não devem ser alheios aos professores das escolas de educação básica. Muitas vezes a universidade pensa a escola apenas de maneira unilateral, não observando o que a escola tem pensado sobre a universidade. Há críticas sendo feitas à forma como a escola se configura e efetiva suas ações, mas, por outro lado, há também nas escolas críticas em relação à maneira como a universidade tem formado os professores que irão atuar nas escolas de educação básica, o que evidencia uma fragilidade no diálogo entre as instituições. Escola e Universidades não conversam sobre seus próprios interesses. Observa-se que há fragilidades na relação entre estas instituições, que deveriam se desenvolver no sentido de discutir os objetivos de ambas, onde cada uma pudesse demonstrar suas potencialidades e fragilidades diante do ensino-aprendizagem dos alunos e professores.

Em virtude disso, parece urgente o repensar sobre a profissionalização de ambos os espaços, pois como afirmam Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), não será profissionalizado o ensino se não são profissionalizados os professores. Consideramos necessário o estreitamento do diálogo, diríamos mais, da busca de um diálogo que coloque em evidência as necessidades formativas que universidade e escola precisam esclarecer para repensar a formação docente e as práticas escolares.

As Professoras Pesquisadas, por vezes, criticam o modelo formativo da UERN e afirmam que nesta instituição se foca muito nas teorias fundamentadoras da profissão e pouco se empenha na prática escolar. Contudo, há o risco de cair no erro de práticas tecnicistas, sem a devida reflexão que as teorias podem proporcionar. Dessa forma, evidencia-se uma dicotomia entre esses dois conceitos. Pois as teorias podem não estar sendo trabalhadas a partir de uma práxis formativa.

Para a Professora D, a “[...] vida de professor é uma vida de compromisso. É um compromisso muito sério. O estágio não dá toda a visão que a gente precisa. Tudo tem seu tempo, o tempo não é nosso”. Sua fala deixa implícito que o Estágio, apesar de não proporcionar toda a visão da docência, é um componente formativo muito forte, pois leva o aluno ao conhecimento real da escola e da docência dentro da sala de aula, por meio do qual pode investigar o campo profissional da docência e refletir teoricamente sobre os processos educacionais da profissão, a partir da realidade investigada.

O fato das Pesquisadas considerarem o Estágio como essencial à formação inicial dos professores, faz com que tenham uma boa predisposição a receber os estagiários em suas salas de aula, pois para elas a atividade formativa é positiva ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores. É notável que a percepção que elas têm da atividade está ligada ao fato de observarem, nesta análise, as potencialidades do componente formativo, revelando que as dificuldades enfrentadas pelas estagiárias são condizentes com o fato delas estarem ainda em formação e não dominar todas as competências e habilidades necessárias ao ensino.

As Professoras entrevistadas realizaram sua formação também no Curso de Pedagogia da UERN. Esse fato nos faz levantar a seguinte hipótese, será que ao orientar as estagiárias no desenvolvimento de suas ações em sala de aula, elas não se reportam também às orientações que receberam quando estagiárias, tendo em vista que, nesse caso estudado, elas afirmam não receber da UERN nenhuma orientação sobre como devem proceder no desenvolvimento da atividade curricular, e acompanham e orientam as ações a partir de suas próprias teorias sobre a docência e sobre a formação docente? O que, a nosso ver, pode gerar discrepâncias entre a visão das Professoras Supervisoras Escolares e Acadêmicas.

A experiência prática possibilitada pelo Estágio envolve o profissional da educação do campo escolar que se porta nesse componente também como formador e o supervisor acadêmico como articulador e provocador de reflexões teórico-práticas sobre o contexto docente real. Na perspectiva das Pesquisadas, o Estágio é o meio pelo qual o aluno aprende sobre a profissão e conhece o contexto escolar. Nas suas elocuições, observamos que elas consideram o Estágio como componente fundamental à formação inicial dos futuros professores.

Reconhecer o papel do Supervisor escolar do Estágio Supervisionado, e orientá-lo quando ao que se espera dele na atividade curricular, pode contribuir para a superação da falta de reconhecimento deste profissional na sua qualidade de formador dos estagiários, já que ele acompanha os alunos e direciona, na sala de aula, as atividades que eles desenvolvem, tanto no que diz respeito ao planejamento como a sua regência.

O Professor universitário situa-se como orientador de Estágio, que tem como função orientar o processo de observação, planejamento e regência do estagiário, sendo também de sua responsabilidade refletir juntamente com os estagiários, as experiências que já trazem, projetando, assim, um novo conhecimento que seja significativo diante das práticas realizadas pelo estagiário em sala de aula, no sentido de promover uma produção de conhecimentos a respeito da docência, da escola e do ensino (PIMENTA; LIMA, 2012).

Percebemos que o Supervisor Acadêmico de Estágio é o professor efetivo ou substituto, que tem como função principal o acompanhamento didático-pedagógico do aluno do Curso de Pedagogia no desenvolvimento das atividades no Estágio Supervisionado. Para tanto, é sua responsabilidade esclarecer o significado e os objetivos do Estágio, orientando sua proposta de execução, subsidiando cientificamente o estagiário, provocando-o a refletir sobre as problemáticas da escola e ajudando-o na elaboração das ações docentes em sala de aula desde o planejamento das aulas a realização das atividades. As Pesquisadas demonstram ter também esse entendimento sobre o papel do docente universitário. Assim, ele deve fundamentar teoricamente as práticas vivenciadas pelos estagiários na busca de levá-los a superar a separação entre teoria e prática.

Nesse sentido, o envolvimento do Supervisor Acadêmico com o campo escolar e com os Supervisores Escolares poderia potencializar as discussões acerca da formação inicial docente e também sobre as problemáticas do campo escolar, onde ambos professores poderiam em conjunto explorar as potencialidades e fragilidades do campo educacional e formativo.

O cenário apresentado pelas Professoras entrevistadas caracteriza a atuação dos estagiários e mostra que eles têm dado conta de, nesse momento, atender as expectativas de atuação em sala de aula, condizente com a postura de um professor. Isso demonstra que o Curso de Pedagogia, tanto por meio de sua reformulação curricular como também por meio de seus professores tem conseguido articular a formação inicial com elementos necessários a sua atuação docente, visto que as disciplinas se articulam na busca de formar um pedagogo apto a atuar na docência escolar. Isso mostra que o curso como um todo tem dado conta de mobilizar os alunos a desenvolver conhecimentos e competências em relação a docência nesse primeiro momento, ainda que haja muito a ser apreendido pelos alunos, pois o Estágio é mais um momento para sua formação, devendo essa ser permanente.

Portanto, as disciplinas também têm dado conta da formação inicial para atuação docente do futuro professor, tendo em vista que os resultados apontam que mesmo com algumas fragilidades da relação colaborativa ou mesmo individual de cada aluno em relação ao planejamento, os estagiários apresentam uma atuação demonstrando domínio da *Gestão de Sala de Aula* e *Conteúdos de Ensino*.

Assim, compreendemos que o Estágio é um espaço de reflexão sobre a carreira docente, onde o licenciando pode começar a compreender, na prática escolar, fundamentado nas teorias da docência, ampliando seu conhecimento sobre o ensino e também a respeito do papel da escola na sociedade.

Os motivos pelos quais o professor universitário não passa mais tempo na escola é desconhecido nesta pesquisa. Emergem muitas questões a respeito disso, e uma delas é em relação ao número de professores substitutos que são Supervisores Acadêmicos de Estágio, que supera, e muito, o número de efetivos, como observamos na pesquisa de Fernandes (2015). Esses professores temporários teriam conhecimento suficiente para ministrar uma disciplina tão significativa à formação inicial docente? Será que eles têm se aprofundado nas questões do Estágio? Essas questões, deixamos aqui apenas para reflexão, visto que não é nossa busca.

Outro motivo é que o supervisor acadêmico de Estágio pode ficar sobrecarregado pelo fato de estar responsável por até dez estagiários (UERN, 2012). Esses, por sua vez, podem ficar em escolas distintas. Podendo ser essa uma das causas que o faz passar tão pouco tempo na escola, além de outras obrigações. Contudo, observamos a necessidade de que a universidade repense o modo como tem estabelecidos as relações com as escolas, por meio desses dois profissionais.

Observamos que a atividade curricular tem obtido êxito na sua função de aproximação do aluno à realidade escolar e também no que diz respeito a uma formação teórico-prática, haja vista que, por meio dos pontos analisados, as Professoras expressaram que os alunos realizaram todas as atividades a que se propuseram como também vivenciaram a complexidade que envolve o percurso formativo dos estudantes na sala de aula, enfrentando seus desafios e tendo que decidir e agir no desenvolvimento das atividades.

Isso demonstra que, de forma superficial ou profunda, o Estágio tem um potencial formativo e afirmativo da profissão docente. Além disso, esse componente possibilita a formação e profissionalização inicial do professor, tendo em vista que oportuniza uma formação reflexiva, investigativa e crítica sobre o real contexto onde a docência se concretiza. Portanto, as reflexões não ocorrem longe das teorias que fundamentam a docência, mas é subsidiada por estas, o que permite que o aluno da Pedagogia questione as práticas que desenvolve, observa e estuda em um processo reflexivo, embasado pelas teorias da profissionalização docente.

As Professoras afirmam que têm aprendido muito com as estagiárias. Segundo elas, pelo tempo que já têm na docência, podem, por meio das práticas das alunas de Pedagogia, observar novas metodologias e analisar as suas próprias. Portanto, este é um momento significativo para os Professores Supervisores Escolares e para os alunos estagiários, uma vez que ocorre uma formação partilhada, onde uns aprendem sobre o contexto escolar, e outros aperfeiçoam seus conhecimentos e os atualizam.

As relações entre Professores da universidade e escola ainda se encontram fragilizadas, haja vista a carência no diálogo. É necessária a construção de um projeto de Estágio onde seja possível discutir o desenvolvimento da atividade curricular na escola e na universidade, levando uma ao encontro da outra para abordar temáticas que envolvem a formação inicial dos professores e as problemáticas enfrentadas no meio escolar, de forma que estes venham subsidiar e orientar o professor da escola básica no seu papel no Estágio e apresentar as reais perspectivas de ensino e aprendizagem que permeiam o ensino escolar na contemporaneidade. É preciso repensar a atividade curricular, bem como as relações entre os professores, no intuito de fortalecer a formação inicial do educador.

O Estágio desenvolve-se em meio às relações interativas entre os sujeitos envolvidos diretamente nessa atividade. Ele tem a potencialidade de explicitar o viés teórico-prático da docência, onde a teoria é indissociável da prática. Isso se evidencia a partir do momento em que os estagiários, para desenvolver suas ações docentes, mobilizam seus conhecimentos construídos ao longo da vida, do curso e das aprendizagens, observando nas práticas dos professores.

O componente curricular envolve uma atitude investigativa que leva o aluno de Pedagogia à reflexão e à intervenção na vida da escola, dos professores e dos estudantes, porque ele não entra no campo escolar sem estar questionando as bases da docência, ou mesmo sem refletir sobre os princípios e fundamentos da prática docente, tendo em vista que é em meio às relações teórico-práticas que é possível ao sujeito analisar os conhecimentos advindos das teorias que emanam da prática e são por ela referendados.

O Estágio é apenas uma atividade inicial de investigação e reflexão da prática docente. Ela não dá toda a visão sobre a profissão. Embora as atividades desenvolvidas sejam importantes, não possibilitam que o estagiário venha a compreender todo o processo de ensino, tendo em vista que o processo educativo é mais amplo e complexo, envolvendo competências e habilidades tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional da ação docente, quanto à capacidade de se relacionar bem com os alunos e com a escola, de escolher *Conteúdos de Ensino* apropriados aos níveis dos alunos, ao conhecimento de metodologias de ensino que possibilitam o envolvimento da turma, e condições para avaliar o ensino-aprendizagem, a partir daquilo que está sendo trabalhado.

Portanto, o desenvolvimento docente do professor não é algo que ocorre de forma rápida e linear, ele envolve um processo de aproximação e assimilação de conhecimentos, habilidades e mobilização de saberes que tornam o professor um ser em formação

permanente, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem se apresenta mutável e, da mesma maneira, o professor também o é.

O Estágio Supervisionado não é uma atividade acabada, em que os estagiários, ao entrarem no seu campo de atuação, irão aprender e desenvolver todas as competências e habilidades de sua profissão. Esse componente curricular é um momento de investigação e reflexão crítica sobre o contexto real onde a profissão do professor se concretiza. Nele, os estudantes de Pedagogia podem aprofundar seus conhecimentos sobre o que é ser professor na contemporaneidade e reafirmar a escolha profissional que fizeram.

No desenrolar das atividades em sala de aula, os estagiários desenvolvem sua *Gestão de Sala de Aula*, ao se relacionar com os alunos, estabelecendo uma interação professor-aluno, ao desenvolver atividades que envolvem o interesse dos estudantes e também condizentes ao nível de ensino em que se encontram. Para isso, os estagiários usam metodologias e métodos que envolvem os alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem da docência, fazendo com que, por meio de atividades práticas, lúdicas e de brincadeiras, os alunos construam seus conhecimentos. Isso evidencia que a formação inicial do Professor no Curso de Pedagogia da UERN, tem mobilizado seus alunos na construção do conhecimento sobre a profissão docente.

Também observamos que os estagiários têm procurado realizar a *Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem* de forma contínua, por meio das atividades, buscando desafiar os alunos a ampliar seus saberes e aprendizagem sobre os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Percebemos, também, que os estagiários ampliam seus conhecimentos sobre os *Conteúdos de Ensino*, tendo em vista que, para realizarem sua regência, em sala de aula, precisam planejar, organizar e sistematizar *Conteúdos de Ensino*, os quais organizam por meio das metodologias que usam, e a partir das quais realizam suas avaliações contínuas, levando os alunos a refletir sobre o objeto de estudo e a elaborar hipóteses acerca dos temas discutidos, o que favorece a aprendizagem.

Ao entrar em contato com toda essa subjetividade do ensino, os professores em formação começam a observar o movimento e as relações interativas nas quais a escola se organiza e produz conhecimentos. O campo escolar, dessa forma, constitui-se como elo entre a teoria e a prática, que se constituem como indissociáveis e imprescindíveis a atuação docente. Um dos desafios dos cursos de formação de professores é superar a separação que há entre teoria e prática, como também entre os cursos de formação de professores e escolas. Contudo, é relevante ressaltar que a universidade, no caso a UERN, tem se esforçado para estreitar os laços com a escola, uma vez que envia o seu aluno à escola desde o segundo

período para investigá-la por meio das Práticas Pedagógicas Programadas. Entretanto, implicações para mobilizar os estagiários a essa investigação constituem-se novo desafio ao curso de formação de professores.

Compreendemos que o Estágio Supervisionado, em maior ou menor grau, contribui ao desenvolvimento profissional dos estagiários, porque estabelece uma relação entre as teorias estudadas e o meio onde a docência toma a dimensão teórico-prática, e as ações do professor promovem a formação do seu aluno. Observamos que o componente curricular promove a aprendizagem do estagiário em relação à profissão, pois, ao entrar em contato com a sala de aula e com o seu movimento, o estudante do Curso de Pedagogia produz novos conhecimentos, desenvolvendo aprendizagens, aprimorando saberes.

O Estágio apresenta-se como Pimenta e Lima (2012) compreendem-no, uma atividade complexa. O estagiário imerge em um duplo processo, que tanto almeja que ele desenvolva sua aprendizagem sobre a docência, e sobre a profissão do professor, como também o chama a se comprometer com o ensino-aprendizagem das crianças com quem interage nesse momento, o que o leva a partilhar das responsabilidades do professor, de dar continuidade às aulas.

O planejamento é essencial ao estagiário, porque, ao realizá-lo, o aluno vai selecionar os conteúdos, escolher as metodologias que tem conhecimento, e criar novas habilidades para poder executar sua aula de maneira que envolva os estudantes.

As Professoras Pesquisadas afirmam que os estagiários seguem o horário escolar semanal, e ministram todas as disciplinas, pois é da responsabilidade delas continuar a rotina de sala. Elas também afirmam que, atualmente, as estagiárias têm demonstrado um melhor domínio dos conteúdos, trazendo, para sala de aula, novas abordagens das disciplinas, onde estão trabalhando mais dinâmicas, jogos, oficinas. Dessa forma é evidente que a organização curricular do Curso de Pedagogia tem atentado para o desenvolvimento de atividade didático-pedagógicas práticas, que levam os estagiários a desenvolver ações nesse sentido.

Nesse momento de planejamento e execução das aulas, os estagiários se posicionam como docentes em sala, tomando as decisões necessárias para o andamento das atividades. Eles se encontram em situações reais de aprendizagem, têm a oportunidade de tomar decisões sobre o desenvolvimento da aula e, conseqüentemente, interagir com o ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse instante, o estudante de graduação pode desenvolver competências e habilidades relacionadas à forma de conduzir a sala, organização dos conteúdos, objetivos da aula e as metodologias que irá usar.

O estudo é pertinente para repensar a forma de organização curricular do Curso de Pedagogia da UERN, como também para avaliar o Estágio Supervisionado escolar. A pesquisa

traz contribuições significativas para o desenvolvimento da atividade curricular na sala de aula, como também apresenta os resultados da investigação sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente dos alunos do Curso por meio da articulação teoria e prática realizada no componente curricular. Desse modo, esta investigação pode contribuir com a reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e também para o próprio Estágio Supervisionado.

Observamos, por meio deste estudo, que o Curso tem promovido a formação inicial docente de forma contextualizada, articulando teoria e prática no sentido de profissionalizar os futuros professores em formação. Os resultados apresentados nesta investigação sinalizam que tanto a proposta curricular, como os professores formadores tem conseguido, por meio de suas práticas e da instituição curricular, possibilitar que os seus alunos experienciem a docência à luz das teorias que fundamentam a *práxis* do professor, tendo em vista que a formação inicial docente se desenvolve em ambos os espaços – universidade e escola – que se torna, por intermédio do Estágio Supervisionado, campo de investigação da profissão de professor.

Ao Curso, professores e universidade cabe estreitar cada vez mais os laços entre as duas instituições (universidade e escola) buscando, não somente articular teoria e prática, mas discutir questões formativas e problemáticas educacionais, no sentido de ampliar o conhecimento escolar como também de promover a formação inicial e continua de alunos da graduação e professores da escola e da universidade, fundamentando a discussão em questões reais vivenciadas pela escola, futuro campo de atuação docente dos pedagogos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 121p. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=1_0324@1>. Acesso em 16 de Janeiro de 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/pt-br.php>>. Acesso em 11 de outubro de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa – Portugal, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 24/05/13.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/AnadjaMGB.pdf>>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2014.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BURIOLLA Marta. A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERZEZINSKI, Iria. **Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa**. ECCOS - **Revista Científica**, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 113-137, jun. 2005. ISSN 15171949. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71570106.pdf>>. Acesso em 25 de Julho de 2014.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio Supervisionado: Necessidades formativas do Curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró/RN, 2013. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876iandra_fernandes_pereira_caldas.pdf>. Acesso em 19 de Março de 2014.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2014.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira. **Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: Narrativas (auto) biográficas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2015.

FERREIRA, Marília Mendes. **A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento**. Revista Intercâmbio, volume XXI: 38-61: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/A%20PERSPECTIVA%20S%C3%93CIO-CULTURAL.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em 19 de junho de 2014.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos à formação inicial docente**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: ensino de Ciências e Matemática) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042012-151944/pt-br.php>>. Acesso em 10 de Outubro de 2013.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí – RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre; Editora Mediação, 2006.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão Docente**. Brasília, Liber Livros, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível

em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1836>. Acesso em 20 de Agosto. de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Artigos de demanda continua. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 de Janeiro de 2014

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Emanoela Moreira. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 106 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2012. Disponível em <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Emanoela25%2004%2012.PDF>>. Acesso em 10 de Janeiro de 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El pensamiento del professor**. Barcelona – España: Ediciones CEAC. 1987.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Trad. Nalia Tosca de Freitas – Porto Alegre: Artemed, 2008.

MEDEIROS, Normândia de farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos:** formar? Titular? Profissionaliza? Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORALES, Pedro. **A relação Professor-aluno:** o que é, como se faz. 3ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. A Educação assumiu muitas tarefas: É o fenômeno da escola transbordante. **Revista Nova Escola**. Edição 256. Out. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>>. Acesso em 26 de maio de 2015.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição 142. Mai. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em 26 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. **Formação do professor no curso de pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró/RN, 2013. Disponível em: <http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876alana_raquel_gama_de_oliveira.pdf>. Acesso em 19 de Março de 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre – RS: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-131833/pt-br.php>>. Acesso em 12 de Julho de 2014.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Universidade de São Paulo. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVESTRE, Magali Aparecida. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Modelos de formação e estágios curriculares**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 20 de maio de 2014.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários**. Tese (Doutorado)

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: RS. 2008

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores:** sobre a prática como lócus da produção dos saberes docente. Dissertação. UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Socorro_Soares.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2013.

SOARES, Maria Cleonice. **A formação do pedagogo na UERN frente às competências e habilidades leitoras exigidas na Prova Brasil.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Mossoró, RN, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques. MAMEDE, Maíra. LOIOLA, Francisco. **Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria:** alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In.: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE. 2007. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>>. Acesso em 26 de mai. de 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 36/2010-CONSEPE:** Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 4/98-CONSEPE. Sessão realizada em 11 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065nova_2_resolucao_36_2010_consepe.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Via Impressa. Mossoró/RN, 2012.

VILLAR ÂNGULO, Luis Miguel. **El profesor como profesional:** formación y desarrollo personal. Edita e imprime: servicio de publicaciones de la universidad de Granada, Espanha, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre - RS: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre – RS: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, n. 34, Jul./Ago. 2000 (p. 5-15). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista>>. Acesso em 20 de março de 2014.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP:59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN/ Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa que buscamos desenvolver tem por título: *Atuação do estagiário do Curso de Pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do Professor Supervisor*. Tem como principal objetivo caracterizar a percepção do Professor Supervisor Escolar sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional.

Também busca, compreender a relação formativa entre o Estágio Supervisionado e a perspectiva de docência profissional para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; esclarecer como ocorrem as relações colaborativas entre a UERN e escolas campo de Estágio Supervisionado; sistematizar e analisar a percepção dos investigados sobre a atuação dos alunos do curso de Pedagogia da UERN no estágio em sala de aula. Desenvolvida pela mestranda Maria Cleonice Soares, juntamente com a orientadora Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Agradecemos desde já a participação e colaboração das Professoras Pesquisadas neste momento de grande relevância tanto a nossa formação como ao desenvolvimento da pesquisa que contribuirá com novas discussões em relação ao Estágio Supervisionado em espaço escolar.

Maria Cleonice Soares (Mestranda)

Normândia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Identificação Pessoal, Sócio-profissional dos Pesquisados.

1. Nome Fictício:
2. Idade:
3. Formação:
4. Instituição onde se formou:
5. Tempo de atuação no magistério:
6. Tempo de atuação na escola:

Relação Colaborativa entre a UERN E Escolas Campos de Estágio

1. Como você compreende o Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores?
2. Existe alguma orientação sobre como você professor supervisor pode proceder no Estágio Supervisionado?
3. Por que você recebe estagiários em sua sala de aula?
4. Como é feita a observação, por parte dos estagiários, sobre a atuação do professor supervisor na semana de observação?
5. Quais as atribuições de cada um dos sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado? (professor supervisor, professor universitário e estagiário).
6. Como ocorre a relação entre os professores universitários e os supervisores?
7. Como ocorre a relação entre os alunos estagiários e professores supervisores?

Atuação dos Estagiários na Gestão da Sala de Aula e Conteúdos de Ensino

Relação Professor-aluno

1. O estagiário realiza atividades que favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno?
2. Como é a relação entre os estagiários e os alunos da sala de aula? É uma relação dinâmica e de convivência democrática?

Metodologia Adotada

3. Como é o agir docente do estagiário na sala de aula? Como ele atua com?
4. Os procedimentos adotados pelo estagiário no desenvolvimento da aula promovem a participação dos alunos na construção do conhecimento?
5. Quais as potencialidades e as fragilidades que são recorrentes na atuação pedagógica dos estagiários?

Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem

6. Como é realizada a avaliação dos alunos da escola pelo estagiário? (É de forma verbal, oral, escrita, gráfica, numérica, pictórica, que considera as diferentes aptidões do aluno?)
7. É uma avaliação que desafia o aluno da escola a refletir sobre as situações vividas?
8. A avaliação feita pelo estagiário provoca os alunos da escola a formular e reformular hipóteses que favorecem a aprendizagem?

Conteúdos de Ensino

9. Como os estagiários trabalham os conteúdos de ensino?
10. Os estagiários trabalham com os alunos conteúdos com base nos princípios éticos que implica noções de democracia, responsabilidade e cidadania?
11. Os estagiários revelam domínio do conteúdo de cada disciplina para ministrar suas aulas?

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de Avaliação do Estágio Supervisionado I e II



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria do Estado da Educação e da Cultura – SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 Campus Central - BR 110 – Km 46 – Av. Antonio Campos. S/n Costa e Silva
 Caixa Postal 70 – CEP: 59.633-010 – Mossoró – RN – Telefax: (84) 3315-2203 – 3315-2217
 Home page: www.uern.br – e-mail: de@uern.br

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I e II PROFESSOR COLABORADOR

1 IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO: _____
 PROFESSOR COLABORADOR: _____
 ESTAGIÁRIO: _____
 NÍVEL DE ENSINO: _____ TURNO: _____ Nº DE ALUNOS: _____

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA:

O Estágio é uma etapa importante no processo de formação do graduando de pedagogia. Mobilizar saberes para pensar e fazer o trabalho pedagógico; refletir sobre os problemas que envolvem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem; propor caminhos teórico-metodológicos na busca de possíveis soluções para os problemas de conhecimento percebidos na realidade educacional, devem ser a busca constante do estagiário nessa etapa. Assim, a avaliação do professor responsável pela sala campo de atuação do estagiário é condição indispensável nesse momento. Solicitamos, no entanto, um olhar atencioso e reflexivo diante das questões a serem avaliadas e ainda, o registro de sugestões que possam contribuir com a formação do pedagogo na UERN.

2 QUANTO AO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO (Marque com um X uma das opções)

ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Planeja diariamente as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chega sempre no horário (pontualidade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprir com responsabilidade a carga horária de estágio (assiduidade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inicia a aula apresentando um elemento motivador (apresenta o objetivo da aula; estabelece um sentido ao conteúdo; apresenta uma metodologia criativa, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta uma linguagem clara e compreensiva na apresentação dos Conteúdos de aprendizagem			
Realiza com criatividade a transposição didática dos conceitos das diferentes áreas			
É possível perceber na aula do estagiário os objetivos do processo de ensino-aprendizagem			
Tem sensibilidade para perceber as necessidades individuais dos alunos			
Revela liderança para, progressivamente, colocar disciplina na aula			
Colabora na promoção da auto-estima dos aluno			
Há um bom relacionamento entre o estagiário e os alunos			
O estagiário apresenta uma postura profissional condizente com a prática de uma educador (vestimenta, linguagem, postura corporal, higiene pessoal e com o ambiente)			
Os alunos se envolvem nas aulas mostrando interesse pelos conteúdos de aprendizagem			

3 QUANTO A PERCEPÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (Escreva com base nas questões solicitadas, a sua percepção sobre o trabalho pedagógico do estagiário)

a) O estagiário apresenta uma prática pedagógica organizada e sistematizada? Exemplifique:

b) Existe diversidade na metodologia e no material didático utilizado pelo estagiário: Apresente exemplos:

c) O estagiário apresenta amplo domínio dos conteúdos de ensino-aprendizagem? Justifique:

d) O estagiário apresenta dificuldade no domínio dos conteúdos? Em que áreas? Exemplifique:

e) Existe um diálogo entre o estagiário e o professor titular da sala sobre os problemas encontrados na sala de aula ou caracteriza-se como um estágio isolado?

f) O estagiário apresenta postura pró-ativa diante dos problemas percebidos na escola/sala de aula no período do estágio?

4 SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A ESCOLA

g) O estágio contribui de alguma maneira para o pensar e o fazer do trabalho pedagógico na escola? Justifique:

h) Qual a avaliação que faz entre a formação universitária e as demandas educacionais atuais?

i) Elenque sugestões que na sua percepção melhore a qualidade do estágio no espaço escolar:

Local e data

Assinatura do Professor Colaborador

Atribua uma nota:_____.

ANEXO B - Termo de Compromisso de Estágio

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS E ASSUNTOS ESTUDANTIS – PRORHAE
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – DAE
SETOR DE BOLSAS E ESTÁGIOS – SEBE

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO – TCE

Nome:

Código:

Sede do Campus/Núcleo:

Curso:

Componente:

Supervisor de Estágio:

C.P.F:

ESTAGIÁRIO:

Nome completo:

C.P.F:

Matrícula:

Data de Nascimento:

Endereço:

Telefone:

Email:

INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Nome:

C.N.P.J:

Endereço:

C.E.P:

Cidade:

UF:

Telefone:

FAX:

Coordenador Geral de Estágio:

C.P.F:

ENTIDADE(S) CEDENTE(S):

Razão Social:

C.N.P.J:

Endereço:

C.E.P:

Telefone:

Cidade:

UF:

Responsável pelo Acompanhamento:

DO ESTÁGIO

Atividades que serão desenvolvidas no campo de estágio:

Observação e Regência**TERMO DE COMPROMISSO DO ESTÁGIO – TCE**

As partes acima qualificadas, entidade Concedente e Estagiário(a), com interveniência da Instituição de Ensino, celebram entre si este **TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO**, doravante denominado TCE, convencionando as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA: Este TCE representa contrato firmado entre a **ENTIDADE CEDENTE**, UERN e o estagiário(a) tendo por finalidade proporcionar experiência prática no âmbito da formação deste, como parte do processo ensino-aprendizagem, constituindo-se em

comprovante da inexistência de vínculo empregatício na forma do Art. 3º da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008.

CLÁUSULA SEGUNDA: Fica compromissado entre as partes as seguintes condições básicas de realização do Estágio:

- a) Este TCE terá vigência de ____/____/____ a ____/____/____, podendo ser renunciado unilateralmente, a qualquer tempo, por uma das partes, mediante comunicado por escrito e com antecedência mínima de cinco dias;
- b) a renúncia deste TCE, nos termos do item anterior, não implicará em indenização de qualquer natureza de qualquer das partes;
- c) de acordo com o Plano de Atividades do Estagiário, doravante denominado PAE, incorporado a este TCE, a jornada diária de estágio é de 4 horas, a ser desenvolvidas, de comum acordo entre a ENTIDADE CONCEDENTE e o ESTAGIÁRIO;
- d) ainda de acordo com o PAE, a jornada de estágio semanal será de **20** horas a ser desenvolvida de segunda a sábado de comum acordo com a ENTIDADE CONCEDENTE e o ESTAGIÁRIO;
- e) as principais atividades a serem desenvolvidas pelo ESTAGIÁRIO, compatíveis com o contexto básico da profissão a qual se refere são partes integrantes do PAE;
- f) as atividades descritas no PAE poderão ser ampliadas, reduzidas, alteradas de acordo com a progressividade do estágio, sempre dentro do contexto básico da profissão;
- g) o(a) estagiário(a) poderá eventualmente participar de cursos e/ou treinamentos promovidos pela ENTIDADE CONCEDENTE, sem custos para o estagiário e para a UERN.
- h) a ENTIDADE CONCEDENTE, proporcionará à UERN, sempre que necessário, subsídios que possibilitem o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do estagiário;

CLÁUSULA TERCEIRA: O estagiário se compromete a observar e obedecer as normas internas da ENTIDADE CONCEDENTE, bem como outras recomendações ou requisitos ajustados entre as partes, responsabilizando-se por danos ou prejuízos por ele causados à ENTIDADE CONCEDENTE, em decorrência de dolo, má-fé ou culpa pelo descumprimento desta cláusula;

CLÁUSULA QUARTA: Na vigência deste TCE, o estagiário estará incluído na cobertura de seguro contra acidentes pessoais, sob a responsabilidade da UERN confirmada pela apólice de seguro nº _____.

E, por estarem de inteiro e comum acordo com as condições deste TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO – TCE, as partes assinaram-no em três vias de igual forma e teor.

Local/Data

Responsável na Entidade Concedente

Supervisor Acadêmico de Estágio

Estagiário(a)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN