



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética 2

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

**Ensino e Aprendizagem como Unidade
Dialética
2**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem Como Unidade Dialética; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-483-2 DOI 10.22533/at.ed.832191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 43 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas proposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TERCEIRO CICLO – ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Gilcéia Leite dos Santos Fontenele</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915071	
CAPÍTULO 2	18
A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO EM LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS	
<i>João Debastiani Neto</i>	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	
<i>João Marcos de Araujo Krachinski</i>	
<i>Larissa Aparecida Barbeta Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915072	
CAPÍTULO 3	30
A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DE LICENCIATURAS	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>João Debastiani Neto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915073	
CAPÍTULO 4	43
ANÁLISE DA REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
<i>Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto</i>	
<i>Antonio Marcos Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915074	
CAPÍTULO 5	53
AVALIAÇÃO DA TEORIA-PRÁTICA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	
<i>Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento</i>	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Maria Gleice Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915075	
CAPÍTULO 6	66
AVALIAÇÃO DE SALA DE AULA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Amanda Tayne Lima Dias</i>	
<i>Edileuza Fernandes Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915076	
CAPÍTULO 7	72
AVALIAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM FÍSICA	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	

CAPÍTULO 8 84

AVALIAÇÃO: PESQUISA CARTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria de Lourdes da Silva Neta
Mayara Alves Loiola Pacheco
Alana Dutra do Carmo
Rachel Rachelley Matos Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.8321915078

CAPÍTULO 9 97

DESVELANDO O FRACASSO ESCOLAR POR MEIO DO RACISMO

Gerusa Faria Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.8321915079

CAPÍTULO 10 107

AS POTENCIALIDADES DA PROGRAMAÇÃO LINEAR PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO A ÁLGEBRA LINEAR

João Debastiani Neto
Roney Peterson Pereira
Valdinei Cezar Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.83219150710

CAPÍTULO 11 122

ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS

Cristiane de Almeida
Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.83219150711

CAPÍTULO 12 136

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE CONTROLE 1 DO CURSO DE ENGENHARIA ELETRÔNICA DA UTFPR

Paulo Roberto Brero de Campos
Miguel Antonio Sovierzoski

DOI 10.22533/at.ed.83219150712

CAPÍTULO 13 149

ESTILOS DE LIDERANÇA E SUA DINÂMICA NO COMPORTAMENTO SOCIAL VIRTUAL DOS GRUPOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO A DISTÂNCIA

Quênia Luciana Lopes Cotta Lannes
Wagner Lannes

DOI 10.22533/at.ed.83219150713

CAPÍTULO 14 162

FATORES INTERVENIENTES NA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosemara Perpetua Lopes
Márcia Leão da Silva Pacheco

DOI 10.22533/at.ed.83219150714

CAPÍTULO 15	169
GAMEFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS DE TABULEIRO (<i>BOARD GAMES</i>) NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Adriana Paula Fuzeto</i>	
<i>Bethanya Graick Carizio</i>	
<i>Michele Ananias Quiarato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150715	
CAPÍTULO 16	179
GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa</i>	
<i>Gabriela Eyng Possolli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150716	
CAPÍTULO 17	186
MODELAGEM DE UMA PLATAFORMA WEB GAMIFICADO PARA MEDIAR A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	
<i>Cheli dos Santos Mendes</i>	
<i>Roberto Luiz Souza Monteiro</i>	
<i>Tereza Kelly Gomes Carneiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150717	
CAPÍTULO 18	192
MODELO DUAL DE EDUCAÇÃO: CASO JARAGUÁ DO SUL	
<i>Julio Perkowski Domingos</i>	
<i>Geison Stein</i>	
<i>Fernando Luiz Freitas Filho</i>	
<i>Carlos Alberto Klimeck Gouvea</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150718	
CAPÍTULO 19	203
MOODLE VERSÁTIL: SUPORTE PARA AULAS VIRTUAIS, INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE E PLATAFORMA PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL E DO ITALIANO NA UFBA	
<i>Cecilia Gabriela Aguirre</i>	
<i>Jadirlete Cabral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150719	
CAPÍTULO 20	217
O AVA MOODLE E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: TRABALHANDO O CONTEÚDO “GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA” NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Ádson de Lima Silva</i>	
<i>Kleber Cavalcanti Serra</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150720	

CAPÍTULO 21	234
O ENTRELAÇAMENTO DA TEORIA E PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Maria da Graça Pimentel Carril</i>	
<i>Sandra Perez Tarriconi</i>	
<i>Sirlei Ivo Leite Zoccal</i>	
<i>Elisete Gomes Natário</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150721	
CAPÍTULO 22	241
O GOOGLE EARTH COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ANÁLISE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	
<i>Danusa da Purificação Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150722	
CAPÍTULO 23	246
O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UAB	
<i>Janete Webler Cancelier</i>	
<i>Juliane Paprosqui Marchi da Silva</i>	
<i>Liziany Müller</i>	
<i>Carmen Rejane Flores</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150723	
CAPÍTULO 24	260
O USO DA LOUSA DIGITAL EM AULAS DE MATEMÁTICA	
<i>Eloisa Rosotti Navarro</i>	
<i>Marco Aurélio Kalinke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150724	
CAPÍTULO 25	274
OTIMIZAÇÃO DO USO DA PLATAFORMA MOODLE EM PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<i>Lidnei Ventura</i>	
<i>Osmar Oliveira Braz Júnior</i>	
<i>Vitor Malagá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150725	
CAPÍTULO 26	285
PROJETO MEGATRON: UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE ELETRÔNICA E EMPREENDEDORISMO PARA O ENSINO MÉDIO	
<i>Elismar Ramos Barbosa</i>	
<i>Raiane Carolina Teixeira de Oliveira</i>	
<i>Fábio de Brito Gontijo</i>	
<i>Thiago Vieira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150726	

CAPÍTULO 27	297
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO: A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA WEBQUEST NO ENSINO DE CARTOGRAFIA	
<i>Rafael Arruda Nocêra</i> <i>Alessandra Dutra</i> <i>Vanderley Flor da Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150727	
CAPÍTULO 28	311
UTILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO DO TBL PARA ENGENHARIAS NA DISCIPLINA DE ELETRICIDADE APLICADA	
<i>Priscila Crisfır Almeida Diniz</i> <i>Antônio Cláudio Paschoarelli Veiga</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150728	
CAPÍTULO 29	322
FATORES INFLUENTES NA EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EAD: O SUCESSO PODE AJUDAR A COMPREENDER AS CAUSAS DO FRACASSO?	
<i>Camila Figueiredo Nascimento</i> <i>Maria Emanuela Esteves dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150729	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	336

AVALIAÇÃO DA TEORIA-PRÁTICA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento

Universidade Federal do Ceará-UFC,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Fortaleza-CE.

Joelson de Sousa Morais

Universidade Estadual de Campinas,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Campinas-SP.

Maria Gleice Rodrigues

Universidade Federal do Ceará-UFC,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Fortaleza-CE.

RESUMO. Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina Direito à Educação, componente do currículo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará da linha de pesquisa em Avaliação Educacional do segundo semestre de 2017. O tema em questão originou-se da seguinte reflexão: Como se configura a avaliação da teoria e prática em Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Para tanto, objetivou-se no geral, investigar a articulação teoria e prática no estágio supervisionado e a efetivação da aprendizagem no processo de formação inicial docente. Especificamente, foram delineados os objetivos: i) refletir acerca do aspecto

legal do estágio supervisionado no processo de formação inicial docente; ii) identificar a concepção dos professores sobre o estágio supervisionado na formação inicial docente; iii) compreender como ocorre a aprendizagem no estágio supervisionado articulado à teoria e prática na formação inicial docente. Portanto, para coleta dos dados empíricos, dispôs-se aos participantes da disciplina já mencionada, quatro questões descritivas sobre o tema. Nesse sentido, a teoria basilar metodológica que segue neste artigo teve como fundamento a abordagem qualitativa do tipo descritiva mediante os estudos dos teóricos: Azambuja (2007), Bardin (2011), Behrens (2011), Contreras (1990), Ghedin, (2015), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Perrenoud (2001), Rios (2001), Sacristan (2006) e Zabala (1998). Os resultados enfatizam sobre a importância da articulação teoria e prática no desenvolvimento das atividades no estágio supervisionado, favoráveis para a aprendizagem na formação inicial docente.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Estágio Supervisionado. Formação Inicial.

ABSTRACT. This article is the result of a research carried out in the discipline entitled "Right to Education", a component of the *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Brazilian Education, from the Federal University of Ceará,

in the Education Evaluation research line of the second semester of 2017. The theme question originated from the following reflection: How is the evaluation of theory and practice in Supervised Internship in initial teacher training configured? In order to do so, it was aimed, in general, to investigate the articulation theory and practice in the supervised stage and the effectiveness of learning in the process of initial teacher training. Specifically, the objectives were outlined: i) to reflect on the legal aspect of the supervised internship in the process of initial teacher training; ii) to identify the conception of the teachers about the supervised internship in the initial teacher training; iii) to understand how learning occurs in the supervised stage articulated to theory and practice in initial teacher training. Therefore, in order to collect the empirical data, four descriptive questions on the subject were offered to the participants of the above-mentioned discipline. In this sense, the basic methodological theory that follows in this research was based on the qualitative approach of the descriptive type in the theoretical studies: Azambuja (2007), Bardin (2011), Behrens (2011), Contreras (1990), Ghedin (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Perrenoud (2001), Rios (2001), Sacristan (2006) and Zabala (1998). The results emphasize the importance of articulating theory and practice in the development of activities in the supervised stage, favorable for learning in initial teacher training.

KEYWORDS: Evaluation. Supervised internship. Initial formation.

1 | INTRODUÇÃO

O tema “**Avaliação da teoria- prática em estágio supervisionado na formação inicial docente**” é bastante reflexivo, tendo em vista a necessidade de aprofundamento das questões que suscitaram os estudos que emergiram de discussões coletivas, interdisciplinar e multidisciplinar, inserido num contexto histórico, cultural, econômico, social e político, advindos de uma sociedade meramente antagônica, com interesses heterogêneos que atingem todas as dimensões do ser humano que vive num espaço local e social.

Nessa perspectiva, o homem está submetido aos impactos dos problemas, local, nacional, internacional, isto é, de um processo multiescalar. Porém, conforme realidade diversa é possível constituir uma corrente de pensamentos e metodologias criativas, articulado aos problemas vivenciados, seja no interior e extracurricular das instituições educacionais, escola e/ou universidade, envolvendo a educação básica e/ou do ensino superior.

Conforme exposto, um olhar avaliativo no estágio supervisionado é fundamental, pois é notório o nível de complexidade, e isso se constitui numa problemática que tem conhecido um interesse crescente de alguns estudiosos e pesquisadores das mais variadas áreas de atividades das ciências humanas e sociais. Por sua vez, como se observa, o fenômeno da formação inicial e continuada, se instalou em todos os domínios de conhecimentos.

A metodologia basilar teve como fundamento teórico a abordagem qualitativa do tipo descritiva mediante os estudos de: Azambuja (2007), Bardin (2011), Behrens (2011), Contreras (1990), Ghedin, (2015), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Perrenoud (2001), Rios (2001), Sacristan (2006), Zabala (1998).

Portanto, para maior esclarecimento aos leitores, essa investigação se dividiu em cinco partes, a mesma se caracterizou em: i) a primeira parte contempla a “Introdução” com ênfase no problema, objetivos e metodologia da pesquisa; ii) a segunda parte discute o aspecto legal do estágio supervisionado; iii) a terceira parte trata da concepção dos professores sobre o estágio supervisionado articulado à teoria e prática na formação inicial docente; iv) na quarta parte, discorre a compreensão de como ocorre a aprendizagem no estágio supervisionado articulado à teoria e prática na formação inicial docente; v) na quinta subscreve sobre a metodologia, abordagem da pesquisa e análise dos dados; Por ultimo, apresenta a conclusão e análise dos dados enfatizando os resultados da investigação científica.

2 | ASPECTO LEGAL E HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste subitem tem-se um quadro comparativo das duas Resoluções nº 002/2002 e nº 002/2015, que tratam, especificamente, de estágio supervisionado delineando a carga horária, a teoria e a prática, dentre seus aspectos, histórico, cultural e social e, explicita de forma clara a configuração avaliativa da prática e teoria do estágio que subsidiam na construção de conhecimentos significativos da aprendizagem no processo de formação inicial dos profissionais docentes.

Nessa perspectiva, destacaram-se os pontos essenciais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior que se destinam aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada, visando atender o disposto atual da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. A Resolução em questão veio substituir no aspecto legal a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que já destacava o lugar da Atividade Pedagógica do conteúdo Curricular e do Estágio supervisionado para à aprendizagem da docência. Segue, portanto, o quadro que exige de nós um olhar investigativo, apurado não apenas na carga horária, mas, sobretudo no tratamento dado ao estágio supervisionado no processo de formação inicial, assim os vejamos:

Resolução CNE/CP nº 02, de 19/02/2002	Resolução CNE/CP nº 02, de 01/07/2015
Art. 1 – carga horária mínima de 2800 horas; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;	Art. 13 – carga horária mínima de 3200 horas, de no mínimo 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo
400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;	II - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o PPC da instituição.
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicos culturais;	III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o PPC da instituição;
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o PPC da instituição.

Quadro 1 – Resoluções acerca do Estágio Curricular Supervisionado

Fonte: organizado pelos autores/2017.

As mudanças apontam em relação a ampliação da carga horária do estágio supervisionado no contexto das Diretrizes Curriculares, especificamente pela redação e consolidações legais, tendo em vista, o disposto na lei nº 9.394/96, em seus artigos, do 61 até o 67 que dispõem sobre a formação de profissionais do Magistério, bem como o Parecer do CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, capítulo V, que trata dos cursos de formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior. De forma explícita, o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada teoria e prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (Art. 13 inciso VI da Resolução nº 02/2015)

Nesse contexto, avalia-se que no interior da Resolução supramencionada, o estágio se configura na articulação teoria e prática. Com isso, se demonstra a valorização do estágio curricular supervisionado. Pelo menos, o entendimento não recai numa visão de produto, pois, fragiliza o pensamento e criatividade de quem se encontra envolvido no processo de formação inicial docente. Sobre isso, Contreras (2002) critica a tendência de se colocar os problemas práticos como determinantes da formação teórica. Para justificar as mudanças visualizadas no aspecto legal, de que trata a atual Resolução nº 2/2015 sobre o estágio supervisionado, é possível identificar a significância tanto para os estagiários, quanto para os professores, das escolas e instituições superiores que lidam com problemas diversos. Contudo, a importância se

estende no nível conceitual quanto operacional, isto é, ter a compreensão e melhor entendimento da importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática, vista como possibilidade, do educador desenvolver uma “práxis criadora e dinâmica”.

3 | CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste subitem são descritas as falas dos professores que revelam sobre a concepção de estágio supervisionado no processo de formação inicial docente. Além do sentido das falas, em que foi analisado, tendo como fundamento a análise de conteúdo de Bardin (2011). Por se tratar de “um discurso dinâmico e não estático que se apresenta como uma sucessão de transformações de pensamentos e forma” (BARDIN, 2011, p. 221).

Com intuito de melhor organizar as informações emitidas pelos professores, dispusemos aos mesmos, quatro questões favoráveis à emissão de pensamentos e concepção de estágio supervisionado na formação inicial docente. Assim sendo, analisou-se o sentido das falas dos professores: O que vem em sua mente quando se fala em estágio supervisionado na formação de professores?

Deveria ser a fase inicial do trinômio, recrutamento/seleção/treinamento, ou seja, a preparação para o exercício profissional (P1).

Penso que é de extrema importância para que os professores possam vivenciar as diferentes experiências [...] que reflitam as melhores metodologias [...] permitir a inclusão de todos os discentes no processo de aprendizagem (P2).

Competências que devem ser adquiridas em um dado cenário de prática (P3).

Aplicação de teoria na práxis docente (P4);

É fundamental para a formação não só do professor, mas de qualquer outro profissional. [...] vem na mente à humanização e a socialização do professor. (P5).

Momento de aprendizagem prática sobre o referencial teórico sistematizado em saberes [...]. (P6).

A relação entre a teoria e a prática sobressai-se a aplicação de conhecimentos aprendidos durante a formação inicial. É levado a campo como forma de aprofundamento do que vem sendo aprendido e, [...] reflexão dos problemas a serem aprimorados (P8).

P2, P3, P4, P5, P6 e P8 coadunam-se com pensamentos reflexivos sobre o sentido ideal de estágio supervisionado. São falas que vão de encontro à intencionalidade de desenvolver ações articuladas de estágio supervisionado teoria e prática, além da aprendizagem no contexto de formação inicial e continuada. Assim, se contempla o pensamento de Ghedin (2015), quando ele afirma:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesma. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação,

que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (GHEDIN, 2015, p.121).

As informações colocadas imprimem a buscar na epistemologia da prática proposta por Sacristán (2006), de não se conceber a dicotomia entre teoria e prática, pois considera que além da interação entre experiência e ação, ocorre também a influência das teorias educacionais na epistemologia da prática docente. Diante disso, entende-se que há relação entre a ação docente e as teorias educacionais, mas que na maioria das vezes, essa relação acontece apenas no campo do discurso. Infere-se que, os próprios professores não entendem as teorias que discutem, muitos acabam por desprezá-las no seu contexto pedagógico.

Com efeito, esse fato se detecta na fala do professor P(1) quando evidencia uma concepção de estágio supervisionado sem muita clareza, especificamente, da articulação teoria e prática. Verifica-se explicitamente em: “*Deveria ser a fase inicial do trinômio, de recrutamento/seleção/treinamento, [...] preparação para o exercício profissional*” (P1). Nota-se entendimento desvinculado do estágio real. [...]. Por sua vez, expõe uma visão positivista, como se o estágio (prática) fosse dicotômico da teoria, no início da carreira profissional. Esse pensamento se contrapõe a proposta de estágio destinado ao “professor pesquisador como intelectual crítico” já mencionado anteriormente. Onde se destaca de forma clara, a importância de conduzir o professor à criticidade de suas condições sociais e econômicas desde o início de sua formação profissional.

É fundamental, portanto, que o professor tenha a clareza das teorias e procure relacioná-las ao trabalho pedagógico que desenvolverá no futuro. Pois, detectou-se em sua grande maioria, nos estágios supervisionados, docentes que ao adentrar em sala de aula, não leva em consideração os discursos que defendem fora da sala. Nessas condições indaga-se: Qual a sua concepção de ensino e aprendizagem? Como define a prática? E a teoria? Que tipo de metodologia emprega? Por quê? Portanto, estas são condições “*sine qua non*” para uma prática reflexiva. Para prosseguir, interrogou-se: Na sua carreira profissional, foi obrigatório o estágio supervisionado? Justifique. Posicionaram-se assim:

Não. Porque a área do meu curso não tem na sua grade nenhuma disciplina de estágio. (P2);

Na minha graduação não teve Estágio Supervisionado, e sim, uma aplicação de uma vivência com relato no meu trabalho... e com um Supervisor “fictício (P3);

Sim. Psicologia Escolar e Clínica. (P4);

Em minha carreira profissional o estágio fazia parte da matriz curricular do curso de graduação, sendo, portanto, obrigatório. Depois, não teve nenhuma exigência quanto ao estágio supervisionado. (P5);

Realizei o estágio supervisionado obrigatório ao final da graduação de Pedagogia e Design de Moda. Em ambos foi uma disciplina onde a “supervisão” se restringiu a uma visita inicial e outra final no local da pesquisa. Foi relevante pelo contato com o ambiente de trabalho real, entretanto não produziu conhecimento, nem mesmo

suporte no âmbito profissional. (P6);

Sim. Na graduação em Pedagogia (UFC) tive estágio obrigatório [...]. Entretanto, foram momentos rápidos devido ao tempo para a teoria e prática. (P8).

As falas dos professores P2 e P3 apontam com certa leveza a não obrigatoriedade do estágio supervisionado no currículo dos seus cursos, acadêmico e profissional. Porém, verifica-se certa timidez em ambos, por não revelar o nome do curso que concluíram na graduação. Ao contrário das falas de P4 e P8, que de forma clara evidenciam a exigência do estágio supervisionado para a conclusão do curso no início de sua carreira profissional, em Psicologia Escolar, Clínica e na Pedagogia. Nesse sentido, as próprias Diretrizes Curriculares reiteram a necessidade do estágio para a formação inicial em nível superior, isto é, nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada (Resolução nº 002/2015).

Assim posto, é fundamental compreender a necessidade de se ter a competência profissional, no sentido do conhecimento das ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão que lhe foi destinada. Perrenoud (2001, p.78) afirma “as competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos”. Dessa forma, entende-se que, é na prática e formação profissional que se realizam e se mostram as capacidades e habilidades adquiridas pelo conhecimento. De acordo com Rios (2001, p.88) “É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom, por que e para quem”.

Os professores P5 e P6 se assemelham nas informações evidenciadas, as tornam comuns no sentido de explicitar a relevância e a obrigatoriedade do estágio supervisionado no processo de formação inicial, embora, P5 revela a ocorrência da não aprendizagem ao manifestar o sentido em sua fala: “[...] *Foi relevante pelo contato com o ambiente de trabalho real, entretanto não produziu conhecimento, nem mesmo suporte no âmbito profissional*”. Há uma profundidade na negatividade de se ter realizado um estágio supervisionado, apenas, para o cumprimento da carga horária e conteúdos do currículo. Ghedin (2015, p.123) expõe: “Dessa forma, a práxis pedagógica, no sentido de articular teoria e prática no espaço escolar, torna-se algo utópico nas atividades do professor, com isso ele continua apenas reproduzindo conhecimentos e ideologias que não retratam o contexto onde suas práticas são executadas”. Portanto, essa afirmativa se configura, claramente, na subjetividade da professora quando estagiária, ao revelar que não houve aprendizagem para o exercício inicial da docência.

Desse modo, ao se considerar a atividade docente como resultado do saber pedagógico e produto do contexto escolar, inferimos que este trabalho docente é como uma prática social e, se levarmos em consideração a intencionalidade das práticas do professor na busca por soluções de situações-problema no cotidiano

escolar, podemos entender que o saber pedagógico se constitui na própria práxis do professor (GHEDIN, 2015).

Para prosseguir com a investigação, os sujeitos foram interpelados: Na sua concepção, os professores precisam de “mais prática” ou “mais teoria”? Ou “ambas”
Por quê?

Mais teoria que prática. Sou adepto de pedagogias ativas, que visem cooperação (P1);

Os professores precisam sincronizar essas duas concepções para uma melhor eficiência no processo de ensino e aprendizagem (P2);

Acho que precisam vivenciar as competências direcionadas para o que está sendo proposto a trabalhar quer sejam práticas ou teóricas identificando pelas necessidades do aprendiz. (P3);

Acredito que uma interação entre ambas (P4);

Os professores precisam de ambos. A experiência vivida vem de encontro ao conhecimento adquirido (P5);

Acredito que os professores precisam de uma teoria conectada com a prática. São elementos que não podem ser opostos, mas complementares para subsidiar uma formação profissional com a excelência que serve de suporte para uma educação de qualidade garantida pela legislação brasileira (P6);

Ambas, uma complementa a outra para a realidade social. (P7);

[...], os professores devem ter ambas em sua formação [...] com maior internalização de cada [...] aliada à prática do dia a dia (P8).

Infere-se nas concepções dos professores, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, que o sentido se coaduna, visto que se referem à articulação teoria e prática da docência. Concorrem para a compreensão da práxis com atividades pedagógicas realizadas no contexto escolar, em especial, no cotidiano de sala de aula, numa perspectiva de resolução dos problemas que surgem no dia a dia e de atender às necessidades do educando. A ação pedagógica instituída pelo professor nos impõe a ter um olhar da práxis da docência articulada as competências, técnica, humana, política, ética, estética e social, que poderá se convergir para ação transformadora do ensino e aprendizagem dos futuros profissionais.

Nesse sentido, a prática pedagógica não se limita, apenas, aos conteúdos dispostos no currículo explícito, mas também é construída pela maneira como estes são transmitidos no processo de formação ensino/aprendizagem. Consequentemente, a metodologia e/ou forma de como se processa o desenvolvimento dos conteúdos e as próprias relações sociais mantidas e difundidas no ambiente formador, no caso, escola/universidade, marcam um conjunto de características específicas de manutenção ou não de uma determinada dinâmica social (AZAMBUJA, 2007).

Diante disso, a investigação se finalizou com a interrogativa: É possível a aprendizagem no estágio supervisionado? Justifique sua resposta:

Não só é possível, como é de extrema importância para uma aprendizagem

mais prática, que permita uma vivência mais plena dos conhecimentos teóricos adquiridos (P2);

É possível, mas difícil pactuação, pois temos os responsáveis das práticas e os docentes que acompanham a formação do aluno (P3);

Acredito que sim, porque através da prática se vivencia a teoria, e o mais importante é uma prática, onde você já atua e tem o acompanhamento do professor orientador (P4);

Dependendo de como se trabalha o conteúdo, na questão da metodologia, principalmente, acredito que seja possível (P5);

A aprendizagem é uma possibilidade de qualquer espaço ou condição, mesmo os mais inusitados. A proposta do estágio supervisionado é dimensionada para a apropriação de recursos que permitam o exercício da docência. Creio que um redimensionamento da forma como se realizam os estágios, com ênfase no real, abordando o estágio como um processo de pesquisa e ação é possível proporcionar aos estagiários, aprendizagem significativa (P6);

Dependendo da metodologia do esforço coletivo (P7);

[...] a aprendizagem satisfatória depende do compromisso com esse momento próprio do aprendente, assim como uma responsável mediação docente (P8).

Os depoimentos de P2, P4, P5, e P6 concorrem para uma concepção que se coadunam na articulação teoria e prática no estágio supervisionado e os impulsiona um olhar para a possibilidade de o estagiário construir conhecimentos da docência mediados pela prática pedagógica do professor no processo de formação inicial. Infere-se nessa dinâmica de que a aprendizagem se constitui também pela pesquisa. Subjetivamente, expõem a essência e importância do estágio supervisionado rumo a uma práxis transformadora e humanizada. Esse pensamento se confirma na fala de Pimenta (2012, p.95): “A atividade é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional. Não casuísta”.

Entretanto, os professores P3, P5, P7 e P8 acreditam que há aprendizagem no estágio supervisionado, desde que a metodologia dos conteúdos e estratégias diversas desperte no aluno a vontade de aprender no processo de formação inicial docente. Destacam, ainda, a importância do trabalho coletivo e o compromisso do professor orientador no acompanhamento sistemático das atividades planejadas com o estagiário no campo onde se realiza o estágio, seja na escola e/ou universidade. Dessa forma, o estágio supervisionado poderá convergir-se para uma práxis transformadora, pois, a teoria e a prática é condição fundamental, é pressuposto da metodologia dialética, isso depende da opção dos seus professores e coordenadores (porque também pode preparar para uma práxis repetitiva, burocrática etc. nas quais teoria e prática são dissociadas). (PIMENTA, 2012, p.209).

4 | APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA-PRÁTICA?

O objetivo que segue é o de compreender como ocorre a aprendizagem dos estagiários no âmbito do estágio supervisionado. Sobretudo, as concepções propostas por quem se envolve neste processo. Em primeira instância, requer entender a natureza do estágio conforme o Projeto Político do Curso.

O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um momento que agrega novos companheiros de profissão. Por sua vez, são estes alunos que ocuparão os lugares dos professores de hoje e darão continuidade ao trabalho que iniciamos. Em meio a essa dinâmica de trabalho, é fundamental que os alunos nesta fase inicial, entendam a militância e o compromisso que temos com o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, com a sua profissão de professores e com a educação humana e social. Enfatizamos, assim, a postura necessária do professor orientador nas relações que se estabelecem, da ética e do respeito pelos alunos, pelo trabalho realizado, que se traduz em planejamento, execução e avaliação de um projeto de estágio, em que todos os envolvidos possam ter um olhar holístico e sistêmico da prática pedagógica (BEHRENS, 2011; PIMENTA, 2012).

Sendo assim, o estágio traduz a política, do projeto político do curso, de seus objetivos e metas, das ações, das estratégias metodológicas e da avaliação. Revelam também valores com marcas do tempo histórico, das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores, sobretudo, das relações organizacionais vinculadas ao espaço acadêmico. Além de traduzir as marcas e conceitos, das atividades pedagógicas desenvolvidas e adotadas pelos professores.

A postura e forma de se trabalhar os conteúdos das disciplinas curriculares no ensino fundamental, reflete diretamente na conduta e aprendizagem dos alunos. Para Zabala (1998), por trás das propostas metodológicas se escondem valores e ideias em relação ao processo de ensinar e de aprender, concepções de conhecimento e de ciência que norteiam a prática pedagógica do professor.

Por fim, as atividades de supervisão requerem, aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, criatividade, formas de intervenção dos problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, implementação de hipóteses para solução destes problemas e maneiras de intervenção coletiva, isto é, saber lidar com estes problemas, sobretudo, respeitar e valorizar o conhecimento e aprendizagens dos alunos (PIMENTA, 2012).

Conforme explicitado, o aluno-professor não é só um receptor de informações prontas, incontestáveis, que não ensejam *feedback*, mas um sujeito inteligente, capaz de compreender, intervir e formar opinião como o desejo de aprender e desenvolver suas atitudes e habilidades. Portanto, no estágio curricular obrigatório o licenciando está colocado perante uma necessidade, isto é, o de organização do ensino, que

envolve articular seus conhecimentos formativos na direção do desenvolvimento do seu pensamento teórico para a docência.

Nesse contexto, torna-se importante que na formação do formador tenha subsídios teóricos práticos que o possibilite realizar suas atividades buscando a interação com todos os envolvidos no processo (coordenadores, professores, alunos, gestor, sociedade, etc.). Isso porque é por meio de trocas embasadas teoricamente que se fundamenta a prática. Cria-se, portanto, possibilidades de outras opções e escolhas de posturas, isto é, de um novo perfil, com o intuito de se construir uma “práxis” diferenciada ao que se tem denunciado sobre a atuação docente (AZAMBUJA, 2007).

No interior desse processo, a pesquisa nos estágios pode assumir diversas modalidades tais como: projeto de pesquisa de professores orientadores; estágio com pesquisa visando mobilizar e ampliar os resultados de pesquisas para a compreensão dos problemas que emergem do campo de estágio (exemplo: seminários de estágios com produção científicas dos estagiários); pequenos projetos propostos pelos estagiários realizado através do diagnóstico dos problemas intra e extrassala de aula; projeto de intervenção, elaborado pelos estagiários. (Por exemplo, sobre os estudos dos fundamentos teóricos da educação e do ensino e suas manifestações nas escolas).

Outra modalidade de se conceber a pesquisa é a elaboração do próprio projeto de estágio no currículo do curso de formação, destacamos aí, a elaboração, execução e avaliação de um projeto de pesquisa semestral. Essas são maneiras de se confrontar dados da realidade com as teorias elaboradas. A partir das possibilidades disponibilizadas pela metodologia, dinâmica e organização do trabalho pedagógico, das relações estabelecidas nas parcerias universidade/escola, da compreensão da filosofia da escola, da cultura implementada no processo de ensino aprendizagem no estágio supervisionado, para isso, o professor/aluno deverá compreender que as relações entre formador/formando são permeadas por valores, posturas e ideologias, dependentes das relações de poder. Por sua vez, essa dinâmica resultará em uma ação transformadora da realidade social ou não. Isso se reafirma em Nóvoa (1992): “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Destacamos aí um olhar investigativo nas atividades de estágio com ou sem pesquisa. Implicitamente, a esse pensamento, se transfigura a essência do processo de ensino e aprendizagem na formação inicial docente, engloba, contudo, a postura não só do professor formador, mas do estagiário e de o coletivo da universidade/escola, no compromisso de atingir os objetivos e metas, na perspectiva de proporcionar a aprendizagem da docência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor da pesquisa realizada teve como objetivo geral, investigar a articulação teoria e prática no estágio supervisionado na perspectiva de visualizar a efetivação da aprendizagem no processo de formação inicial docente. Com essa intenção, foram aplicados quatro questionamentos com os discentes da disciplina Direito à Educação da turma de Pós-graduação da linha de pesquisa em avaliação da Universidade Federal do Ceará.

Assim, as informações se convergiram e os resultados da análise produzidas pelos envolvidos na pesquisa evidenciaram: Concepções de estágio que superam a fragmentação teoria e prática; Pensamento positivo, de que há aprendizagem no estágio supervisionado, mas que está atrelado à metodologia dos conteúdos e estratégias diversas, aquela que desperta no aluno a vontade de aprender no processo de formação inicial docente; A ênfase do trabalho e o compromisso do professor orientador no acompanhamento sistemático das atividades planejadas com o estagiário no campo onde se está realizando o estágio supervisionado; A importância do estágio com atitude investigativa envolvendo a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade; A compreensão da formação inicial docente com a articulação da teoria e da prática presente nas atividades pedagógicas do professor; A necessidade de se desenvolver “um olhar investigativo da práxis da docência” articulada as competências, técnica, humana, política, ética, estética e social, para o alcance de uma ação transformadora do ensino e aprendizagem dos futuros profissionais.

Portanto, as vivências que se configuram nos lócus de estágios constituído de valores, princípios, crenças e condutas, advindas do coletivo, que se encontra no processo de formação inicial na docência mediada pelo professor formador nas atividades pedagógicas intra e extraescolar/universidade. Sendo assim, as vivências no estágio concorrem para a produção de conhecimentos, de habilidades e competências (para si e para o outro) numa perspectiva de transformação social.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacira. **Conhecendo os processos de formação de um professor**, 2000. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70 LTD, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4. Ed. Vozes, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S & ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-483-2

