

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA MUNIZ MELLO FÉLIX

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE
ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA**

**Cáceres - MT
2013**

FABIANA MUNIZ MELLO FÉLIX

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE
ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Tatiane Lebre Dias.

**Cáceres - MT
2013**

Félix, Fabiana Muniz Mello.

O Professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia.
Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

165 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Tatiane Lebre Dias.

1. Mediação pedagógica. 2. Estágio supervisionado. 3. Formação docente. I. Título.

CDU: 371.13

FABIANA MUNIZ MELLO FÉLIX

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE
ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tatiane Lebre Dias (Orientadora)

Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT

Profª Drª Ana Cristina Barros da Cunha (Membro)

Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo -
UFES

Profª Dr. Irton Milanesi (Membro)

Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT

APROVADA EM: 22/02/2013

Dedico esse trabalho ao meu esposo por ser o meu grande incentivador e companheiro nessa caminhada, que se deu em idas e vindas a Cáceres. A ele também por compreender a minha ausência ao seu lado. Dedico o esforço empreendido nesse trabalho também a meus futuros filhos que ainda é um sonho a ser concretizado, assim como esse trabalho. Finalizo dedicando aos meus pais que nunca mediram esforços para me oferecer uma boa formação.

Agradeço...

Imensamente ao **Deus** criador por ser a cada dia minha força de renovação durante os vários momentos que vivi no Mestrado.

À Professora Doutora **Tatiane Lebre Dias** por ter me ensinado com seu exemplo de pessoa e profissional, tanto em aspectos da pesquisa quanto aos valores ético e moral. E por ter tido paciência comigo, diante das minhas ansiedades e impaciências com relação à pesquisa.

Aos todos os **professores do Mestrado** que contribuíram significativamente para a minha formação como pesquisadora.

À **CAPES** pelo financiamento dessa pesquisa.

À coordenadora do Departamento de Pedagogia **Ana Lucia Artioli** que permitiu a realização da pesquisa.

Às **Estagiárias do curso de Pedagogia** que aceitaram participar dessa pesquisa, sem as quais esse projeto não poderia ser realizado.

Às **professoras orientadoras** do Estágio que disponibilizaram o seu espaço de trabalho para a realização dessa pesquisa.

Aos **responsáveis pelas Escolas** nas quais acompanhei o estágio realizado pelas acadêmicas.

Ao meu irmão **Diego** com quem pude contar em vários momentos.

À **Roseli Ferreira de Lima**, amizade construída no Mestrado, com quem pude contar muitas vezes e dividir as alegrias e dúvidas vivenciadas.

À **Renata** por ter se mostrado exemplo para mim, como pessoa e amiga maravilhosa que é.

À **Ana Paula do Amaral** por sua companhia agradável durante o tempo que dividimos moradia e compartilhamos alegrias e angústias do Mestrado.

Ao Professor Doutor **Irton Milanesi** em quem pude me inspirar e também o qual contribuiu significativamente nessa pesquisa com os seus estudos realizados a respeito do Estágio Supervisionado.

À Professora Doutora **Ana Cristina Cunha** por contribuir com esse trabalho tanto com os estudos realizados, quanto como banca desse trabalho.

Às **companheiras de Turma de Mestrado 2011** Albermary, Cleuza, Iara, Kelis, Letícia, Rosane, e Valci com as quais muito aprendemos e pudemos contar quando era preciso.

Aos profissionais, professores e alunos da **Escola Estadual “Professor Demétrio Pereira”** que se tornaram pessoas amigas e tanto me incentivaram nessa caminhada.

À **TODOS** que indistintamente contribuíram tanto direta ou indiretamente para a concretização desse sonho que se tornou real.

“A experiência nos ensinou que o ritmo das nossas aprendizagens cresce em
quantidade e em qualidade quando vem marcado
por bons e experientes professores mediadores.
A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos
com a ajuda dos demais.”
(TÉBAR, 2011)

RESUMO

O Estágio Supervisionado (ES) se apresenta como um dos principais espaços para a aprendizagem da docência e articulação dos saberes teórico e prático, principalmente, para acadêmicos de cursos de licenciatura que ainda não exercem a docência. O presente estudo teve por objetivo analisar as características da mediação pedagógica de quatro estagiárias do curso de Pedagogia no período de estágio. Na investigação adotou-se delineamento de caráter descritivo e exploratório de abordagem quanti-qualitativa. As quatro estagiárias do sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Cáceres-MT que participaram da pesquisa não exercem a docência. A coleta de dados ocorreu na Universidade e nas escolas-campo, nas quais as estagiárias realizaram suas regências. Para a coleta dos dados utilizou-se: a) Roteiro de observação das aulas teórico-práticas; b) Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP); c) Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador numa versão para professores; d) Roteiro de entrevistas pré-regência e pós-regência. Com intuito de compreender as características de mediação das estagiárias e suas percepções sobre aspectos referentes a profissão e ao ES, realizou-se os seguintes procedimentos: a) Observação das aulas teórico-práticas da disciplina de Estágio Supervisionado; b) Filmagem de 12 aulas, com duração média de 30 minutos de cada uma das estagiárias no período de regência; c) Observação de 4 aulas de cada estagiária, posteriormente avaliadas por meio do instrumento Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores pelos professores orientadores; d) Realização de duas entrevistas, ocorrendo antes e após o período de regência do ES. As filmagens e as entrevistas foram registradas em vídeo e depois transcritas. Em relação à mediação pedagógica das estagiárias em processo de formação docente obtiveram-se os seguintes resultados: a) Observação das aulas teórico-práticas de ES: a E3 apresentou maior número de presença nas aulas e participações orais; b) ICMP: as estagiárias apresentaram maior frequência de comportamentos mediadores no critério *Competência Regulação na Tarefa e Significação* e menor frequência no critério *Transcendência*; c) Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores: os professores orientadores classificaram o desempenho na mediação das estagiárias em evidência de nível elevado para E1 e E3, nível moderado para E2 e nível crescente para E4; d) Entrevistas: percebeu-se que os: 1) aspectos referentes à profissão docente indicaram que a escolha do curso e profissão, a imagem construída da profissão e da forma de ensinar estão atreladas às *representações sociais* criadas no imaginário social; 2) aspectos relativos à realização do estágio: indicaram que o estágio se constitui como um evento importante na aprendizagem da docência, evidenciaram também fragilidades no processo de formação inicial e uma relação dicotômica entre teoria e prática. De modo geral, considera-se que a mediação realizada pelas estagiárias, além de ser resultado da formação acadêmica, também é constituída a partir de vários fatores que cercam o contexto escolar, os quais poderão sofrer influência de fatores de ordem pessoal, social, político e institucional.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica. Estágio Supervisionado. Formação docente.

ABSTRACT

The Supervised Internship (SI) presents itself as a major learning experience for teaching and articulating theoretical and practical knowledge, especially for academic degree courses that have not engaged in teaching. The present study was aimed to analyze the characteristics of the pedagogical mediation of four interns in the sixth semester of Pedagogy at the University of Mato Grosso. In research design, the quantitative and qualitative was adopted for descriptive and exploratory approach. The four interns from the the sixth semester of Pedagogy at the University of Mato Grosso (UNEMAT) Campus Cáceres-MT involved in the survey have not engaged in teaching. Data collection took place at the University and in the school field, in which the interns performed their regencies. To collect the data they used: a) Roadmap observation of practical classes, b) Inventory of Teacher Behaviors Mediators (ITBM), c) Guidelines for Behavior Observation Mediator in a version for teachers d) Roadmap interviews pre-and post-regency. In order to understand the characteristics of the mediation interns and their perceptions on issues related to the profession and SI held the following: a) Observation of theoretical and practical lessons of supervised discipline , b) Footage of 12 classes, with an average duration of 30 minutes of each intern during the regency c) Observation of 4 classes from each intern subsequently evaluated using the instrument Guidelines Mediator Behavior Observation Teacher Guide, d) Conducting two interviews occurring before and after the period of regency SI. The footage and the interviews were recorded and transcribed on video. Regarding the pedagogical mediation interns in the process of training have obtained the following results: a) observed the practical classes of SI: E3 showed a higher number of attending classes and more participating orally b) ITBM, the interns had higher frequency of behaviors mediators in the regulation criterion Competence and Task Significance and less frequently on the criterion Transcendence c) Guidelines Mediator Behavior Observation Teacher: Guiding teachers rated the performance of interns in mediating high-level evidence for E1 and E3 , moderate level to level E2 and E4 for increasing d) Interviews: it was realized that: 1) aspects related to the teaching profession have indicated out that the choice of course and profession, the constructed image of the profession and how to teach are tied to representations created in the social imaginary, 2) issues related to the implementation stage: the stage indicated that itself is as an important event in the learning experience of teaching, also highlighted weaknesses in the process of training and a dichotomous relationship between theory and practice. Generally, it is considered that mediation performed by interns, being a result of academic training, is also made from various factors surrounding the school context, which may be influenced by factors of personal, social, political and institutional.

Keywords: Pedagogical Mediation, Supervised Internship, Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Aula
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAM	Experiência da Aprendizagem Mediada
EF	Ensino Fundamental
EOI	Explicar o Objetivo da Interação
ENI	Enfatizar a Importância da tarefa
ES	Estágio Supervisionado
Es	Estagiárias
E1	Estagiária 1
E2	Estagiária 2
E3	Estagiária 3
E4	Estagiária 4
FEC	Dar Feedback Corretivo
FEP	Dar Feedback Positivo
ICMP	Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
QTC	Apresentar Questões sobre a tarefa
PCT	Fazer Ponte Cognitiva Temporal
PP	Projeto Pedagógico
REQ	Responder à questão
RSO	Responder à questão do aluno

s	Desvio Padrão
SAR	Solicitar Autorregulação
MCE	Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MISC	Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers
MLE	Mediated Learning Experience
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
$\overline{x}$	Média
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICO 1 – Produções científicas (dissertações e teses) no período de 2000-2010 sobre o ES	19
QUADRO 1 – Enfoques de estudos sobre o tema Estágio Supervisionado	19
QUADRO 2 – Conceitos essenciais da teoria de Feüerstein.....	44
QUADRO 3 – Roteiro de registro da observação das aulas de estágio.....	70
QUADRO 4 – Esquema de coleta de dados.....	72
QUADRO 5 – Observação do comportamento das estagiárias na disciplina de Estágio Supervisionado II.....	80
TABELA 1 – Critérios e comportamentos mediacionais do ICMP.....	68
TABELA 2 – Quantidade de aulas filmadas em cada dia de regência das estagiárias.....	73
TABELA 3 – Percepção das estagiárias no período pré-regência.....	81
TABELA 4 – Médias e desvios padrão dos comportamentos verbais mediadores das estagiárias.....	88
TABELA 5 – Frequência de comportamentos mediadores apresentados no decorrer do estágio analisados segundo o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor....	107
TABELA 6 – Frequência dos níveis de mediação atribuído pelos professores orientadores através das Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores.....	109
TABELA 7 – Percepção das estagiárias no período pré-regência.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA.....	18
1.1 As pesquisas sobre Estágio Supervisionado: breve contextualização.....	18
1.2 Aspectos legais do Estágio Supervisionado de Pedagogia.....	25
1.3 Concepções teóricas sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial.....	30
1.3.1 Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem da docência.....	30
1.3.2 O Estágio Supervisionado e a relação teoria e prática.....	36
CAPÍTULO II	
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	41
2.1 Bases da teoria de Feürstein: algumas considerações.....	41
2.1.1 Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada.....	44
2.2 Estudos sobre a mediação pedagógica.....	53
CAPÍTULO III	
CAMINHO METODOLÓGICO.....	63
3.1 Problema e objetivos da pesquisa.....	63
3.2 Delineamento da pesquisa.....	64
3.3 Participantes.....	65
3.4 Local de coleta de dados.....	66
3.5 Instrumentos e materiais da pesquisa.....	67
3.6 Processamento e análise dos dados.....	70
3.7 Análise de riscos e benefícios.....	78

CAPÍTULO IV

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	79
4.1 Observação das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II na Universidade...	79
4.2 Percepção das estagiárias no período pré-regência.....	81
4.3 Características da mediação pedagógica das estagiárias no processo formativo.....	88
4.3.1 Mediação segundo o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor.....	88
4.3.1.1 Características da mediação da E1 e contexto da sala de aula (2º Ano EF)	89
4.3.1.2 Características da mediação da E2 e contexto da sala de aula (5º Ano EF)	93
4.3.1.3 Características da mediação da E3 e contexto da sala de aula (4º Ano EF)	98
4.3.1.4 Características da mediação da E4 e contexto da sala de aula (4º Ano EF)	102
4.3.2 Mediação segundo as Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador..	108
4.4 Percepção das estagiárias no período pós-regência.....	111
4.5 Discussão: Experiências observadas, avaliadas e percebidas no Estágio Supervisionado na perspectiva da mediação pedagógica.....	119
4.5.1 Experiências observadas na formação teórico-prática.....	119
4.5.2 Experiências avaliadas: características da mediação pedagógica das estagiárias.....	120
4.5.3 Experiências percebidas pelas estagiárias em relação à profissão docente e realização do estágio.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	148
ANEXO 1 - Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor.....	149
ANEXO 2 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UNEMAT.....	151
APÊNDICES.....	152
APÊNDICE 1 - Tabela de classificação dos temas das dissertações e teses sobre Estágio Supervisionado.....	153
APÊNDICE 2 - Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de	

	14
Professores.....	154
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com as estagiárias de Pedagogia.....	156
APÊNDICE 4 – Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	157
APÊNDICE 5 - Modelo de transcrição das aulas filmadas.....	158
APÊNDICE 6 - Índice de Concordância.....	159
APÊNDICE 7 - Descrição geral das aulas das estagiárias.....	160
APÊNDICE 8 - Quadro de registro dos comportamentos mediadores observados	164
APÊNDICE 9- Amplitude máxima e mínima dos comportamentos mediadores das estagiárias analisadas pelo instrumento ICMP.....	165

INTRODUÇÃO

A cada ano os institutos e faculdades de Educação formam profissionais docentes para atender as necessidades básicas de ensino das escolas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) no Brasil. E, é essa formação inicial que os professores recebem, que segundo Gatti et al. (2011, p. 89) “[...] cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Desse modo, a formação de um professor não tem sido tarefa fácil, principalmente, devido ao grau de complexidade que a profissão exige, uma vez que a cada dia este se depara com uma nova situação educativa a ser vivenciada. Nesse cenário de mudanças, as relações educativas também são transformadas, exigindo do professor diferentes atitudes no que se refere à interação com os educandos sob a sua responsabilidade, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Diante da complexidade, apresentada o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas, precisa ser pensado e reexaminado, tendo como principal objetivo a qualidade da educação brasileira.

Para ilustrar um pouco do que tem ocorrido no contexto educacional brasileiro, nesta pesquisa, tomou-se por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do qual é avaliada a qualidade da educação em cada escola e rede de ensino no Brasil. É importante lembrar que o desempenho do estudante avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, também reflete o trabalho pedagógico de toda a equipe escolar. Além disso, essa qualidade educacional depende das condições de ensino proporcionadas pela comunidade escolar e, também, da qualidade do trabalho docente desenvolvido pelo professor que tem a função de conduzir e orientar o processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2011, o INEP realizou avaliações (Provinha Brasil e Prova Brasil) do desempenho dos alunos das escolas de todo o Brasil. A partir dessas avaliações o INEP (2011) apresentou como resultado do IDEB das escolas estaduais brasileiras o índice de 5,1 nos anos iniciais do EF, enquanto que as escolas particulares apresentaram, no mesmo ano, o índice de 6,5. Na esfera estadual, Mato Grosso manteve o mesmo índice das avaliações nacionais, isto é, 5,1 para as escolas estaduais e 6,3 para as escolas privadas. No município de Cáceres/MT o índice obtido nas avaliações do INEP (2011) para os anos iniciais do EF das escolas públicas ficou abaixo da média nacional e estadual, obtendo a pontuação de 4,9. É

importante ressaltar que nessa cidade as escolas particulares não participam das avaliações do INEP, portanto, o resultado do IDEB dessas instituições não foi apresentado. Destaca-se ainda, que o resultado do IDEB apresentado pelas escolas estaduais de Cáceres superou a meta de 4,7 (INEP, 2011) prevista para o ano de 2011.

Nesse sentido, para que sejam atendidas as metas para uma educação de maior qualidade será necessária uma formação de qualidade nos cursos de formação inicial. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as características da mediação pedagógica de estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)-Campus de Cáceres em processo de formação docente, isto é, durante as atividades desenvolvidas no período de estágio supervisionado.

O interesse pela temática mediação surgiu antes de iniciar a graduação em Pedagogia, pois, aos 16 anos, antes mesmo de terminar o Ensino Médio, ingressei no curso de Psicologia, porém não o conclui. Ainda com interesse voltado para a Educação ingressei no curso de Pedagogia e, desde o terceiro semestre o tema mediação chamava a minha atenção, mais especificamente, a interação entre professor e aluno em sala de aula. Desse modo, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso no qual a pesquisa tinha como temática a mediação. A partir desta pesquisa realizada na graduação sobre a mediação pedagógica de professoras dos anos iniciais do EF surgiu a inquietação com a formação de professores.

No estudo realizado sobre a mediação pedagógica das professoras, Mello (2009) observou diferenças nas características mediacionais entre professoras, quanto ao tempo de docência, na qual professoras com maior tempo de profissão apresentavam maior frequência de comportamentos mediadores. A partir disso, surgiu o seguinte questionamento: *A pouca frequência de comportamentos mediacionais em professoras com menor tempo de experiência profissional pode estar relacionada à formação inicial recebida?* Tomando por base tal questionamento o interesse em investigar acadêmicas do 6º semestre ocorreu em função de ser este a primeira etapa de Estágio Supervisionado (EF). Assim, procurou-se investigar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e o aprendizado para a docência.

Com base nas considerações anteriores elaborou-se a problemática dessa pesquisa pautada no seguinte questionamento: *Como se caracteriza a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia?* Para responder a essa questão estabeleceu-se como objetivo geral *Investigar a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia, durante o período de regência do Estágio Supervisionado.* A opção pelo sexto semestre de Pedagogia ocorreu por ser este o semestre em que ocorre a primeira etapa do estágio (EF), na qual as estagiárias devem vivenciar a primeira experiência prática *in loco* da futura profissão.

Para atender ao objetivo geral, buscou-se realizar as seguintes ações: a) acompanhar e compreender o processo de instrumentalização teórico-prática das estagiárias; b) analisar a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia; c) analisar a percepção das estagiárias sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial, mais especificamente, sobre o período de regência de Estágio Supervisionado.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. Sendo dois capítulos pautados nos referenciais teóricos norteadores da pesquisa, seguido dos capítulos referentes à metodologia, resultados e discussões, e por último as considerações finais da pesquisa.

O primeiro Capítulo aborda inicialmente uma breve contextualização das pesquisas realizadas nos últimos 10 anos, sobre o tema Estágio Supervisionado (ES) na formação inicial do curso de Pedagogia. Também são referenciados alguns aspectos legais do ES no Curso de Pedagogia. Em seguida, discorre-se sobre concepções teóricas que discutem o ES e a formação inicial de professores com foco na aprendizagem da docência.

O segundo Capítulo discorre sobre o referencial teórico que aborda a mediação a partir de estudos realizados na área da educação e da Psicologia. Desse modo, descreve-se, inicialmente, sobre o referencial da Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), dois importantes referenciais teóricos de Reuven Feüerstein. Posteriormente, são apresentadas pesquisas que versam sobre a mediação no contexto de sala de aula.

A proposta metodológica adotada compreende o terceiro Capítulo desse trabalho, o qual discorre sobre a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa na perspectiva descritiva e exploratória.

No quarto Capítulo foram abordados os resultados encontrados e discussões a respeito da mediação pedagógica das estagiárias do curso de Pedagogia. Os resultados são apresentados com base na análise de três aspectos: 1) observação nas aulas teóricas e práticas das estagiárias; 2) características mediadoras apresentadas pelas estagiárias; 3) percepção das estagiárias nas entrevistas realizadas antes e depois da regência;

A partir das discussões realizadas nessa pesquisa com base nos referenciais de Estágio Supervisionado e da Mediação pedagógica, apresenta-se no final desse trabalho as considerações que foram possíveis elucidar. Sobre as considerações realizadas, entende-se que as possibilidades de compreensão a respeito do objeto de estudo podem ser as mais variadas possíveis, sendo a mediação das estagiárias em sala de aula a variável principal adotada nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA

O processo de aprendizagem profissional pode ser marcado por vários desafios que aos poucos são enfrentados pelos sujeitos envolvidos que, conseqüentemente, ajudarão a tecer os saberes necessários para a ação docente. Nesse sentido, os conflitos e contradições sempre estarão presentes durante a formação docente, seja esta inicial ou continuada (MILANESI et al., 2008).

A formação inicial que será abordada neste estudo é apreendida a partir dos estudos teórico-práticos proporcionados ao longo do curso de licenciatura, mais especificamente a formação para atuar como pedagogo. Assim, o Estágio Supervisionado é o momento privilegiado para a aprendizagem da profissão docente, ou seja, vivenciar o ambiente futuro de trabalho, no qual o professor aprender articular os conhecimentos teóricos e práticos para a elaboração dos próprios saberes necessários à profissão docente.

Este Capítulo objetiva apresentar uma breve contextualização das pesquisas realizadas nesta área do conhecimento nos últimos 10 anos, com especial interesse para a temática do Estágio Supervisionado (ES) na formação inicial de graduação em Pedagogia. Posteriormente, são abordados alguns aspectos legais do ES nos Cursos de Pedagogia. Em seguida, são apresentadas concepções teóricas sobre o ES na formação inicial de professores, as quais se referem à aprendizagem da docência, principalmente do perfil de acadêmicos que ainda não exercem a docência. E por último, destaca-se a importância da relação teoria e prática, principalmente, no ES.

1.1 As pesquisas sobre Estágio Supervisionado: breve contextualização

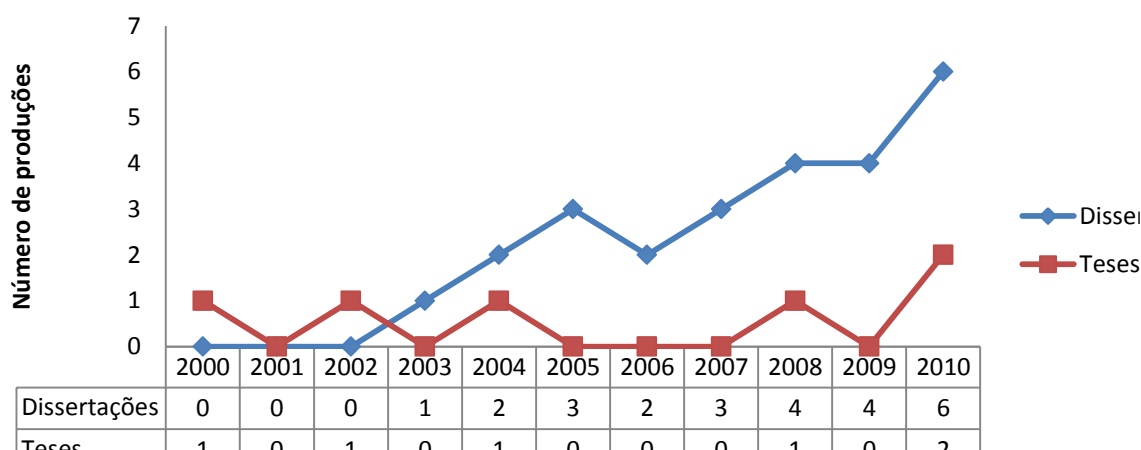
Na década de 2000 a 2010 várias discussões foram realizadas em torno do tema Estágio Supervisionado, tanto na área de formação de professores, quanto em estudos realizados no campo da Psicologia. Esse fenômeno que ocorre na produção de conhecimento nessas duas áreas está relacionado ao fato de que ambas se preocupam com os processos de ensino e aprendizagem, estando assim interligadas.

Nesse subitem, em especial, busca-se apresentar alguns dos estudos produzidos no campo científico realizados a partir de uma cuidadosa busca no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possibilitando a

construção de um panorama sobre os principais aspectos que vêm sendo discutidos sobre o ES no curso de Pedagogia. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: Pedagogia, Estágio Supervisionado e Formação.

De acordo como o Gráfico 1, observa-se que a produção da área tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, principalmente, em nível de Mestrado, no qual foram encontradas 25 dissertações. Esse crescimento não é observado nas produções realizadas nos programas de doutorado. A esse respeito, André (2010, p. 176) explica que o crescimento na produção em nível de Mestrado ocorreu juntamente com a abertura de novos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 2003 e 2007, aumentando de 58 para 73 o número de programas de formação para pesquisadores.

Gráfico 1: Produções científicas (dissertações e teses) no período de 2000-2010 sobre o ES



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura dos resumos das dissertações e teses pesquisadas, foi possível conhecer o contexto da produção científica sobre o tema em estudo. Desse modo, observou-se que os estudos sobre o ES apresentavam enfoques distintos, assim, realizou-se a seguinte classificação das dissertações (25) e teses (6) produzidas no período pesquisado, conforme o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Enfoques de estudos sobre o tema Estágio Supervisionado

Temas	Incidência de Estudos
Relação teoria e prática	13
Estágio como processo formativo	10
Aprendizagem da Docência	10
Contribuição do Estágio	4

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que foram consideradas na classificação 31 produções (Mestrado e Doutorado), as quais apresentaram um ou mais enfoques referentes aos temas apresentados no Quadro 1. No Apêndice 1 encontra-se uma Tabela da classificação mais detalhada.

Conforme o Quadro 1, nas produções pesquisadas o tema *Relação teoria e prática* foi uma das temáticas que apresentou maior evidência no período de 2003 a 2010, tendo feito parte de 13 estudos realizados. Essa quantidade de trabalhos encontrados, segundo Barillari (2008), demonstra que a relação teoria e prática têm sido motivo de intensos debates na academia.

De modo geral, percebe-se que o ES muitas vezes é considerado como parte prática do curso (PIMENTA e LIMA, 2004). Essa concepção continua sendo considerada nos estudos sobre o ES dos cursos de Pedagogia, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática conforme é salientado por Campos (2003), Souza (2004), Hissa (2005), Nunes (2005), Vincensi (2007), Barillari (2008), Santos (2008) Araújo (2010) e Brasil (2010). Essa dicotomia entre teoria e prática perdura, por vezes, em razão das tensões e as contradições que envolvem as relações no interior da instituição, a qual procura manter uma abordagem tradicional do ensino (SOUSA, 2004; HISSA, 2005). A esse respeito Nunes (2005) enfatiza a percepção dos acadêmicos, os quais consideram haver dificuldades para se efetuar a articulação entre a teoria e a prática durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Diante do exposto, ressalta-se a necessidade de considerar o estágio como parte do todo no curso e não ser percebido pelo estudante apenas como um apêndice, ou seja, deve-se buscar integração da matriz curricular do curso. Assim, durante o curso o acadêmico deverá ser capaz de estabelecer uma relação entre teoria e prática durante a sua formação docente (ULHÔA, 2007).

Diferentemente dos estudos que focam a dissociação entre teoria e prática, alguns trabalhos evidenciaram o ES como um espaço propício para a articulação entre teoria e prática (PERINI, 2006; ULHÔA, 2007; ARAÚJO, 2009; NUNES, 2010). Portanto, esses estudos apresentam uma relação positiva, na qual o pensar e o fazer pedagógico devem se relacionar nos espaços de formação. Andrade (2009) constatou que os instrumentos legais que atualmente regulam os cursos de formação de professores apresentam propostas de prática ao longo do processo de formação. Desse modo, o ES realizado nas instituições de ensino superior, não se constitui mais como um momento isolado, mas, assume o compromisso de articular teoria e prática, possibilitando a participação direta e efetiva do estagiário no contexto da escola.

É importante também destacar que algumas pesquisas evidenciaram a necessidade de repensar e ressignificar as propostas de ES na perspectiva de permitir e vivenciar o princípio de unificação entre teoria e prática (CAMPOS, 2003; HISSA, 2005; VINCENSI, 2007; SANTOS, 2008; BRASIL, 2010).

Em análise realizada por Cunha e Zanchet (2010, p. 191) sobre estudos a respeito dos professores iniciantes, as autoras constataram que o debate sobre a relação teoria e prática vem sendo realizado intensamente. Assim, apresentando maior incidência de trabalhos que se referiam aos saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios. Os estudos, geralmente, demonstravam que as propostas de formação inicial evidenciavam permanente tensão entre os polos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa.

No tema *Estágio como processo formativo* foram consideradas as pesquisas que vislumbraram o estágio como um processo de formação, no qual se destaca a construção dos saberes necessários ao exercício da docência.

Os resultados apresentados na tese de Castro (2000) sugerem alternativas para melhorar as condições previstas nos meios escolares na recepção e orientação dos universitários. Ainda destaca-se que os estagiários precisam ser mais bem preparados para ingressar nas escolas-campo, cabendo ao professor-supervisor preocupar-se com a instrumentalização do olhar do seu aluno para observar, investigar, analisar e intervir no mundo escolar. Nesse mesmo sentido, Esteves (2004) sustenta um dos fatores que interferem diretamente na formação inicial, é o acompanhamento dos discentes durante o processo de formação.

Numa outra investigação Souza (2002) buscou enfatizar a opinião de 66 discentes do curso de Pedagogia, sobre a formação do professor para a educação básica. Entre os vários itens analisados, chama atenção o fato de que os estagiários veem o curso de Pedagogia como ponto de partida para sua formação. É importante destacar que dentre todas as pesquisas essa é a única que apresenta como forma de análise de dados a abordagem quantitativa, pois nessa pesquisa a autora utilizou um instrumento contendo 16 itens que foram analisados estatisticamente.

Na tentativa de compreender o processo de formação docente, Esteves (2004) e Pereira (2005) evidenciaram a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação de professores, especialmente, o de Pedagogia no que se refere à prática de ensino e ao ES. Ressalta-se ainda a importância de considerar os sentidos e significados que conduziram os acadêmicos (docentes e não-docentes) a buscar o magistério como profissão (PEREIRA, 2005), ou seja, a necessidade em reconfigurar os saberes instituídos

pelos docentes do curso para reconstruir com os discentes a *práxis* na formação inicial (ESTEVES, 2004).

Já Petri (2006) ao investigar a formação inicial, tendo como foco a construção de conhecimentos teórico-práticos na disciplina de estágio, percebeu que a organização da prática de ensino adotada, permite aos professores formadores desenvolverem junto às alunas um cronograma de trabalho que propicie a construção de habilidades e competências como a reflexão, a observação criteriosa, a atitude crítica, a argumentação. Na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão Ulhôa (2007) e Rosa (2010) também reconheceram o estágio enquanto elemento curricular fundamental na produção de saberes e sua dimensão formadora pela reflexão das práticas pedagógicas.

A investigação desenvolvida por Petri (2006) se aproxima da presente pesquisa, tanto no sentido em que discute a respeito da formação inicial no ES do 6º semestre do curso de Pedagogia e o quanto também se referencia em teorias psicológicas em suas análises. A autora revela ainda a preocupação com o perfil de acadêmicos sem a experiência da docência.

No ano de 2008, duas das pesquisas realizadas sobre formação inicial apresentaram preocupações semelhantes. Ponte (2008) teve por finalidade analisar a configuração do currículo do curso de Pedagogia e, ainda como os estudantes de uma instituição de ensino superior privado mobilizavam os saberes provindos dos componentes curriculares nas situações do ES. Carvalho (2008), também, buscou compreender o papel do estágio na formação do pedagogo e que conceito é construído ao longo do curso de Pedagogia, a partir da abordagem experiencial. Desse modo, ambos os trabalhos consideraram que a formação inicial do futuro professor deve ser baseada não somente em conhecimentos científicos transmitidos, mas também nas vivências de experiências didático-pedagógicas.

Silvestre (2008) ao analisar os significados e sentidos de alunas do curso de Pedagogia, sobre as práticas de ensino supervisionadas, evidenciou em seu trabalho a importância dos espaços de supervisão de estágios curriculares como fundamental para a formação inicial. Constatou-se ainda na referida pesquisa que a visão de docência das alunas indicam tanto a ausência de compreensão sobre a função da escola como de consciência crítica sobre a natureza da prática pedagógica.

A pesquisa desenvolvida por Custódio (2010) teve como cenário a formação inicial, ressaltando a escola-campo como co-formadora do futuro professor. Nesse sentido, a autora buscou conhecer a contribuição da escola-campo no processo de formação inicial dos estagiários durante o período de estágio. A autora enfatiza que o papel da escola não se reduz à mera recebedora de estagiários, mas tem, até por orientação legal, um papel mais formativo.

Dessa forma, observa-se que a discussão sobre o tema formação inicial como produção de saberes da docência pode abordar os mais variados temas possíveis. Essa preocupação e questionamento nas palavras de Cunha e Zanchet (2010, p. 192) se dão em decorrência do fato que “A qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional”.

Quanto ao tema *Aprendizagem da docência*, as produções na perspectiva do Estágio Supervisionado evidenciaram que esse se constitui como um espaço importante para aprendizagens significativas das características do trabalho docente, conforme destacam Galvão (2007), Santos (2009), Magalhães (2009) e Soares (2010). Portanto, de acordo com Souza (2004), Galvão (2007), Ulhôa (2007), Santos (2008), Magalhães (2009) Nunes (2010) Santos (2010) e Soares (2010), devem ser valorizados os estágios bem estruturados, que ofereçam aos futuros professores condições para a compreensão da função docente, e também, de espaços que possibilitem a reflexão das próprias experiências, no sentido de reelaboração dos conhecimentos pessoais e profissionais requeridos para a prática pedagógica. Os resultados de Soares (2010) sugerem a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades formativas do ES.

Santos (2010), ao investigar o ES do Curso de Pedagogia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF, também ressaltou a necessidade do mesmo ser reavaliado. Isso se faz necessário, pois, através das observações, questionários e entrevistas com os estagiários, o autor constatou que esses alunos demonstraram muitas dificuldades em relação à compreensão do processo educativo.

Martin (2010) a partir de abordagens narrativas analisou os sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar, produzidos por quatro estudantes/estagiárias do terceiro ano do curso de Pedagogia da UNICAMP/SP. Para a autora foi possível perceber que as atividades formativas, no contexto da disciplina de ES, vinculadas ao Projeto Integrado, constituíram-se como espaços de formação para essas alunas. E ainda, dependendo de cada sujeito, percebeu-se a produção de significações voltadas às expectativas de formação para o ofício de ensinar no que se refere à relação com o estágio, com a criança e com a prática futura de ser professora. Além disso, observou-se a recorrência na mudança de sentidos que ocorre do início ao final do semestre nas atitudes pedagógicas das quatro estudantes cujas reflexões foram analisadas. Assim, o estudo de Martin (2010) vem confirmar que as narrativas reflexivas, ou seja, o momento de reflexão sobre a própria experiência no período de estágio provoca mudanças na forma de pensar a futura profissão e a própria

prática. Desse modo, as narrativas propiciarão a reelaboração das experiências durante o processo de aprendizagem.

Sobre as *Contribuições do Estágio Supervisionado* no curso de Pedagogia para a formação docente, Araújo (2009), Magalhães (2009), Santos (2009) e Soares (2010) perceberam que uma das principais contribuições está no fato deste proporcionar o conhecimento da profissão docente e da futura ação no contexto escolar. Além disso, a experiência do estágio vem contribuir com o processo de aprendizagem das características peculiares da docência. A esse respeito Soares (2010) salienta que a importância do ES enquanto prática está em promover a inserção dos estagiários no espaço escolar, além de ser um componente curricular de formação como locus de produção dos saberes docentes.

Segundo Araújo (2009) o estágio não é visto apenas como o ponto final da formação, mas como ponto de partida para uma trajetória que perpassa todo o processo formativo do professor. Assim, o estágio mostra-se como um terreno fértil, no qual podem ser lançadas sementes para que o estagiário e futuro professor possa cultivá-la de acordo com a sua sabedoria/experiência.

Diante da classificação realizada sobre o tema Estágio Supervisionado, observou-se que a maioria das produções (N=13) evidencia a *relação teoria e prática* a partir de uma perspectiva dicotomizada. Posteriormente, tanto os estudos sobre *o estágio como processo formativo*, quanto às pesquisas sobre a *aprendizagem da docência* tiveram um número de 10 produções cada uma delas. Nesses trabalhos, os autores se preocuparam em apresentar a construção dos saberes necessários ao exercício da docência. Em menor número foram discutidas as *contribuições do estágio* (N=4), o que evidencia a necessidade de pesquisas que busquem compreender o tema.

Com base nas produções apresentadas, observa-se que a maioria das pesquisas realizadas (25 dissertações e 5 teses) foi de cunho qualitativo, com exceção da tese desenvolvida por Souza (2002). Nessa tese o autor utilizou um instrumento contendo 16 itens, o qual analisou estatisticamente (abordagem quantitativa) as necessidades de 66 alunos concluintes do Curso de Pedagogia. Dos estudos apresentados, nenhum deles se propôs investigar a prática pedagógica, mais especificamente a mediação dos estagiários no período de regência, a partir das abordagens quanti-qualitativa, a qual pode oferecer melhores condições de análises acerca do objeto estudado.

Percebe-se ainda em relação à metodologia, que a maioria das pesquisas utilizaram instrumentos como: questionários, entrevistas, análise documental. Assim, é possível afirmar que os estudos apresentados não realizaram observações com base em um referencial teórico e

metodológico que propiciasse avaliar a prática dos sujeitos pesquisados. Nesse âmbito, as pesquisas quanti-qualitativas ainda são recorrentes na área.

É importante perceber que as pesquisas e estudos sobre o tema Estágio se fazem necessárias, pois poderão contribuir com

[...] uma melhor qualidade dos estágios curriculares, ocasionando mudanças estruturais nas quais envolvem os futuros professores, a escola e a universidade, promovendo a organização das atividades de estágio e organização das disciplinas do curso, de maneira que contribuam ainda mais para a aprendizagem profissional da docência de tantos futuros professores da educação básica [...] (MAGALHÃES, 2009, p. 163).

Devido às lacunas encontradas nas produções apresentadas aqui, verifica-se que o número de dissertações e teses que discutem as categorias Formação inicial, curso de Pedagogia e ES, ainda é pequeno, principalmente, no que se refere ao enfoque do ES na formação inicial (ANDRADE, 2009) e na perspectiva da psicologia (SILVESTRE, 2008). Segundo Bauer (2005, p. 43) “[...] A essência da pesquisa, hoje é a busca de produzir um conhecimento novo e que colabore com o preenchimento dos vazios existentes entre as implicações disponíveis numa ou em outra área de conhecimento”.

Portanto, a relevância dessa pesquisa está no fato de que ela se propõe a investigar a prática pedagógica e, mais especificamente, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do estagiário/professor em formação. De acordo com Andrade (2009), não foi possível constatar nos resultados das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como o aluno aprende, como ocorre o relacionamento interpessoal e os modos de atuação do futuro professor na escola.

1.2 Aspectos legais do Estágio Supervisionado de Pedagogia

A fim de evidenciar a situação atual do componente curricular Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, especificamente, do curso de Pedagogia, toma-se por base a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) e a Lei Federal nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes. Posteriormente, faz-se um recorte passando para a esfera estadual, apresentando a Resolução nº 38/2009 *Ad Referendum* do CONEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) que estabelece normas para a organização e funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura Plena da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso). Por último,

ressalta-se sobre os aspectos legais do Projeto Pedagógico de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNEMAT.

A opção por este recorte deve-se ao fato da pesquisa ter sido realizada na referida instituição de Ensino Superior, no curso de Pedagogia, que por sua vez tem o ES regido pela Resolução nº 38/2009. Vale registrar que a Resolução nº 38/2009 foi revogada pela Resolução 029/2012, no entanto, no estudo realizado descreve-se sobre a Resolução nº 38/2009 porque foi essa que orientou o estágio das participantes da pesquisa.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 em seu Art.1º trata sobre os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como demarca procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação a ser realizada pelas instituições que formam profissionais para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF.

No que se refere ao papel da docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (ART. 2º RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006).

Assim, reconhece-se a ação educativa como um processo intencional, o que exigirá uma formação inicial que proporcione conhecimentos necessários para o exercício da docência, sendo central na formação do licenciado em Pedagogia:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; **II** - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; **III** - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (ART. 3º RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006 – grifo do autor).

Para que a formação do estudante de Pedagogia contemple os princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, o curso terá uma carga horária mínima de 3200 horas, distribuídas da seguinte maneira:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a

bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; **II** - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; **III** - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (ART. 7º RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006 – grifo do autor).

No Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 001/2006 há orientação para que as atividades a serem desenvolvidas de acordo com a distribuição de horas, sejam integradas por meio de: I. estudo das disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; II. Práticas de docência e gestão educacional; III. Atividades complementares do curso. Ao realizar tal distribuição das atividades que são ora de natureza teórica, ora de natureza prática, revela-se “[...] uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

Segundo a Lei Federal nº 11.788/2008 (p. 1) o estágio será obrigatório quando se tem por objetivo a aprovação e obtenção de diploma e, esse deve ser definido no Projeto Pedagógico do Curso e integrado às demais atividades formativas do educando. Além disso, esse momento no qual o estagiário desenvolve suas atividades na escola-campo deverá ser acompanhado pelo professor orientador da instituição de ensino superior e por um supervisor da própria escola a fim de assegurar as condições para realização do mesmo.

Para compreender melhor como o estágio é realizado na instituição na qual a pesquisa foi realizada, passa-se a esfera estadual, tomando por referência a Resolução que rege o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura Plena da UNEMAT. De acordo com o art. 3º da Resolução nº 38/2009 *Ad Referendum* do CONEPE o estágio é assim considerado

[...] o momento de efetivar, sob a orientação e supervisão do professor, um processo de ensino aprendizagem que possibilitará ao licenciando vivenciar e atuar em espaços escolares e não escolares (cujas atividades sejam voltadas à prática de ensino), preparando-o para a futura atuação profissional.

Portanto, é importante a relação que é estabelecida entre o orientador e orientando (estagiário), que conforme Alarcão (1996, p. 23)

[...] em muitos casos, começam por ser relações de defesa de parte a parte. No início, o formando sente tremenda confusão. A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um

caos [...] O formador, por sua vez, encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele, que se deixe guiar, mesmo que não perceba as razões de determinadas solicitações, que se abandone e entregue as experiências que lhe vai propondo (ALARCÃO, 1996, p. 23).

Ainda, de acordo com o Art. 11º da Resolução nº 38/2009 *Ad Referendum* do CONEPE será atribuição do professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado

I. Proporcionar condições para que o académico/estagiário vivencie o cotidiano do ensino na Educação Básica; **II.** Orientar o académico/estagiário no planeamento e na execução das atividades docentes; **III.** Acompanhar efetivamente cada académico/estagiário em suas atividades de regência de classe e em outras por ele desenvolvidas; **IV.** Indicar as fontes de pesquisa e de consulta necessárias à solução das dificuldades encontradas; **V.** Avaliar o desempenho do académico/estagiário conforme os critérios estabelecidos; **VI.** Manter contatos periódicos com a administração da instituição concedente e com o regente de classe, na busca do bom desenvolvimento do estágio, intervindo sempre que necessário; **VII.** Controlar a frequência às aulas de regência de classe e o registro no livro de chamada, conforme horário estabelecido para a disciplina; **VIII.** Apresentar o relatório final da disciplina de Estágio sob sua responsabilidade ao Coordenador de Estágio do Curso, em que deverá constar a sistematização das atividades desenvolvidas no período letivo, bem como a avaliação dos resultados obtidos; **IX.** Cumprir integralmente as normas estabelecidas nesta Resolução (ART. 11º RESOLUÇÃO Nº 38/2009 – *Ad Referendum* DO CONEPE, p. 5 – grifo do autor).

Ainda no que se refere à função atribuída ao professor orientador Alarcão ressalta que

Na situação de formação, o orientador desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Assim, os professores orientadores serão responsáveis por acompanhar as atividades desenvolvidas no período de estágio, como: “[...] observação e análise de práticas pedagógicas, coparticipação em atividades de ensino, regência de classe, atividades de iniciação à docência que envolva projetos de extensão, monitoria, pesquisa, seminários [...]” (ART. 6º §1º RESOLUÇÃO Nº 38/2009 – *AD REFERENDUM* DO CONEPE, p. 2). Nesse sentido, nota-se a consonância entre a Resolução nº 38/2009 *Ad Referendum* do CONEPE, e Lei Federal e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no que se refere ao papel do estágio na formação docente.

Na instituição de ensino superior UNEMAT, o Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de graduação em licenciatura plena tem por objetivo:

I. Oportunizar ao acadêmico/estagiário a vivência de situações de experiência profissional e de trabalho que lhe possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão. **II.** Propiciar ao acadêmico/estagiário condições de autonomia, com o intuito de contribuir para sua formação profissional; **III.** Viabilizar aos acadêmico/estagiários a reflexão sobre a prática profissional para que se consolide a formação do professor da Educação Básica; **IV.** Oportunizar aos acadêmico/estagiários o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas, necessárias à ação docente; **V.** Proporcionar aos acadêmico/estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão; **VI.** Possibilitar aos acadêmico/estagiários o exercício de conteúdos aprendidos no respectivo curso de Licenciatura Plena, repensados de acordo com o campo de estágio; **VII.** Possibilitar aos acadêmico/estagiários momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e nãoescolares. **VIII.** Oportunizar aos acadêmico/estagiários a vivência da prática pedagógica na Educação Básica, levando em consideração os contextos sócio-culturais (ART. 4º RESOLUÇÃO Nº 38/2009 – *AD REFERENDUM DO CONEPE*, p. 1-2 – grifo do autor).

Esses objetivos são contemplados no Projeto Pedagógico (PP) de ES do curso de Pedagogia da UNEMAT, os quais evidenciam uma proposta de formação reflexiva. Com exceção do inciso terceiro que no PP de Estágio de Pedagogia (2009, p. 4) apresenta uma especificidade da formação do curso que tem como finalidade “Viabilizar aos estagiários a reflexão teórica sobre a prática profissional de modo que se consolide a formação para a compreensão da Educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Educação não-escolar”.

É importante lembrar que conforme comentado no PP de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (2009, p. 1)

[...] o Estágio Supervisionado sozinho não pode ser responsabilizado pela formação dos Pedagogos, ou seja, a formação é resultante do conjunto de ações e atividades desenvolvidas no Curso como um todo, em cada uma das disciplinas/áreas de conhecimento que o comportam. Em outras palavras, é decorrente do currículo formal e informal que se sustenta a prática pedagógica.

No processo de pesquisa optou-se por investigar a realização do segundo estágio que corresponde ao nível de ensino no qual as acadêmicas teriam a primeira experiência prática nos anos iniciais do EF. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida no sexto semestre de

Pedagogia, ou seja, na disciplina de Estágio Supervisionado II, assim, faz-se necessário tecer uma contextualização sobre as características do mesmo. De acordo, com PP de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (2009, p. 6).

O Estágio Supervisionado II é entendido como a execução de atividade docente diretamente numa escola-campo de ensino fundamental – anos iniciais, com crianças, dividindo-se em observação, participação, planejamento e desenvolvimento de uma proposta pedagógica através da regência, que proporcione ao estagiário o aprender a ser professor numa situação real de trabalho. Nesse primeiro momento do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental os estagiários farão, ainda, coleta de informações sobre a escola: alunos, professores, pais, aspectos físicos, administrativos e político-pedagógicos.

O Estágio Supervisionado II realizado nos anos iniciais do EF do curso de Pedagogia tem a carga horária de 120 h/a que são distribuídas da seguinte forma: a) etapa de instrumentalização teórico-prático realizada na universidade (30h/a); b) observação/participação da prática pedagógica docente (20h/a) e levantamento de informações gerais da escola (20 h/a), ambas realizadas na escola-campo; c) elaboração do relatório final (20h/a); d) e 10 h/a para a avaliação geral das atividades de estágio (escola-campo/universidade);

Após descrição da situação atual do ES de acordo com as leis e resoluções vigentes, pode-se avançar no sentido de compreender algumas das concepções inerentes ao ES na formação inicial.

1.3 Concepções teóricas sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial

Nesse item são apresentadas as concepções teóricas sobre o Estágio Supervisionado, considerando este um componente que tem por finalidade proporcionar a aprendizagem da futura profissão por meio da articulação entre teoria e prática. A distribuição da temática em dois subitens teve por objetivo proporcionar a compreensão de tais processos, a saber: a) o Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem da docência; b) o estágio e a relação teoria e prática.

1.3.1 O Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem da docência

Neste subitem aborda-se sobre a aprendizagem como um elemento inerente ao processo de formação, principalmente, para o perfil de acadêmicas pesquisadas, as quais não exercem a docência. Assim, o momento do estágio poderá ser uma oportunidade para

aprender aspectos referentes à docência. Cabe destacar, que o estágio como componente curricular não pode ser considerado como uma preparação completa para a docência, sendo este um importante momento para o aprendizado de questões peculiares como: o que é ser professor atualmente, como ser professor, qual o sentido da profissão, como é a realidade escolar, como é a realidade dos professores nessas escolas, entre outras questões (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 100).

Conforme André (2010, p. 176)

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Logo, esse processo não termina na formação inicial, mas continua ao longo do exercício da profissão docente. Em outra perspectiva Milanesi et al. (2008, p. 38) salientam que “[...] a formação de professores não deve ser entendida como uma atividade para o resto da vida, mas sim como uma formação inicial sujeita a permanentes e constantes atualizações”. Os autores esclarecem que a formação deve ser considerada como um processo dinâmico e em constante mudança e, portanto, requer desses profissionais a mesma dinamicidade, não se afixando somente em saberes construídos na universidade, é preciso acompanhar as mudanças. Isso deverá ocorrer pelo seguinte motivo “[...] a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, por meio de seu trabalho, as novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 89).

Garcia (1995, p. 55), por sua vez, afirma que “[...] a formação inicial não deve ter a pretensão de oferecer produtos acabados, mas ser encarada antes de tudo, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. O que quer dizer que a formação inicial colocada diante da realidade e das exigências e demandas da profissão, é como uma pequena parte do processo de constituição da ação docente, ou seja, esse processo demandará tempo. Conforme Freire (1996) esse constituir-se como pessoa e profissional nunca será por todo pronto e acabado, pois, para ele, somos seres inconclusos.

Nesse sentido, é importante considerar a atitude constante do aprender a aprender, pois conforme o educador Freire (1996, p. 23) “[...] Ensinar inexiste sem aprender”, ou seja, o aprender precede o ensinar. Desse modo, “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Ibid., p. 23).

No contexto da formação inicial, o estágio terá papel fundamental, principalmente para os alunos que ainda não exerceram a docência, pois esse poderá ser

[...] um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 102).

Assim, compreende-se que no processo de aprendizagem proporcionado pelo estágio, o estagiário será mediado por aqueles que já possuem experiências, tais como: o professor da escola-campo e o professor-orientador do estágio, além disso, as teorias serão de fundamental importância nesse processo de aprender a profissão.

Como afirma Milanesi et al. (2008, p. 21) “Podemos dizer que os estágios constituem o lugar privilegiado da formação da prática. Os futuros professores podem adquirir suas habilidades junto com professores mais experientes”. Portanto, é relevante compreender a função e a finalidade do Estágio Supervisionado como um elemento articulador das aprendizagens que os futuros professores irão experimentar durante a formação inicial.

De acordo com Santos (2005, p. 5) no processo de aprender e ensinar, os futuros professores participaram de pelo menos dois contextos importantes que contribuíram para a sua aprendizagem. E assim, o autor argumenta que

É somente nesse movimento de transitar por entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de Estágio Curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores (SANTOS, 2005, p. 5) (grifo da autora).

Será nesse transitar entre a teoria e a prática, nos espaços da universidade e da escola que os futuros professores poderão adquirir os conhecimentos e vivenciar as atividades desenvolvidas nos espaços de formação. Destarte, a formação tem por objetivo proporcionar ao futuro professor instrumentos teóricos e metodológicos para que esses compreendam a dinâmica da escola, sistema de ensino e políticas públicas da educação. Assim, prepara-se o estagiário para o exercício da docência, bem como, para a análise crítica da realidade escolar (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 102).

Pimenta e Lima (2004, p. 103) evidenciam que um dos primeiros impactos sofridos pelo estagiário será “[...] o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o

escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Porém, essas experiências serão apenas parte da constituição desse sujeito. Segundo Milanesi et al. (2008, p. 36) há que se considerar que “[...] o desenvolvimento profissional do professor é constituído por um processo dinâmico [...], sendo os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e as divergências políticas educacionais aspectos constitutivos do desenvolvimento profissional”. E serão, justamente, os fatores de dúvida e contradição que farão com que os estagiários pensem e reflitam a sua aprendizagem, lembrando que esses aspectos sempre estarão presentes no contexto de aprendizagem da docência.

Pimenta e Lima (2004, p. 105) ainda evidenciam outros fatores, tanto o fator complicador, quanto o facilitador na realização do estágio

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 105).

Em relação às situações de ensino e aprendizagem dos futuros professores no que diz respeito à atuação prática Reali e Mizukami (2002) tecem algumas críticas:

[...] As experiências caracterizadas pelos estágios ou práticas de ensino têm marca, em geral, o artificialismo do ensino ministrado e da realidade do exercício profissional, na medida em que após um período longo de planejamento e preparação o aluno/futuro professor executa a sua ‘regência’ numa circunstância tal em que muitas vezes os alunos da classe em que realiza o estágio são ‘orientados’ a como se comportar (REALI e MIZUKAMI, 2002, p. 125).

Essa apreciação é realizada pelas autoras considerando o contexto brasileiro, e ressaltam que, muitas vezes, o período de regência é um momento que ocorre quase sempre de maneira descontextualizada e episódica (REALI e MIZUKAMI, 2002). Sobre este aspecto, Pimenta e Lima (2004) alertam para os estágios que tem por prática a imitação de modelos, pois estes se reduzem a observação de aulas de professores eficientes e a sua reprodução sem uma análise do contexto escolar. Esta prática desvaloriza a formação intelectual do estagiário, o que reduz a atividade docente a um fazer descontextualizado e mecânico. A respeito das aprendizagens práticas, Reali e Mizukami (2002, p. 123) argumentam que essas muitas vezes resultam de “[...] um conjunto de princípios pedagógicos (ou teorias pessoais) sobre diferentes aspectos relacionados às práticas docentes efetivas ou não e que são muitas vezes derivados de processos intuitivos”.

Nesse aspecto, segundo Reali e Mizukami (2002, p. 123)

[...] O trabalho de professores é aparentemente orientado por concepções, elaboradas a partir de imagens referentes às experiências passadas e em certas associações estabelecidas no dia-a-dia, que compõem as ideias que servem de base/fundamento para a construção de novas compreensões.

É importante ressaltar que essas concepções e práticas inerentes ao futuro professor, segundo Reali e Mizukami (2002, p. 123) estão alicerçadas nas experiências passadas de alunos em sala de aula. Logo, será a partir dessas experiências prévias que os professores em formação desenvolvem ideias que orientam as suas práticas futuras.

Considera-se assim, que a constituição do professor não deve ser concebida separadamente do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, Garcia (2009) destaca que a identidade profissional é inseparável do desenvolvimento profissional e que esse poderá ser influenciado por vários fatores (como a escola, as reformas e contextos políticos). Para o desenvolvimento profissional será necessário “[...] o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (GARCIA, 2009, p. 7).

Segundo Pimenta (2005, p. 19) a base fundamental para a construção da identidade profissional docente é estabelecida

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (PIMENTA, 2005, p. 19).

Apesar das limitações frequentemente apontadas no processo de desenvolvimento profissional Reali e Mizukami (2002) acreditam que um dos papéis mais importantes na formação inicial é tentar alterar os quadros de referência sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, entre outros. Uma vez que o processo de aprendizagem da docência requer atenção às características e articulações entre a realidade escolar e o contexto social (PIMENTA e LIMA, 2004).

Nesse sentido, Bandeira e Mendes (2007, p. 104) compreendem que a formação de professores terá como papel proporcionar o processo de aprendizagem da profissão docente, e isso levará tempo, pois

[...] é um processo de longa duração, que necessita romper com o modelo imposto ao professor transmissor do conhecimento para o exercício de novos papéis. [...] mudança é processo, que exige um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução (BANDEIRA e MENDES 2007, p. 104).

Logo, percebe-se que o processo de aprendizagem da docência não é simples, é uma ação complexa que exigirá várias habilidades do professor, dentre elas, há que se pensar que “[...] Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda” (MIZUKAMI, 2004, p. 8).

Imbernón (2010, p. 100) considera que a profissão docente é complexa e

[...] sempre foi complexa por ser um fenômeno social, pois em uma instituição de ensino e em uma sala de aula é preciso tomar decisões rápidas, para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou linearidade aparente daquilo com que se depara e a complexidade do ambiente que preocupa.

Se a atividade do professor está voltada para o ensinar e, na concepção corrente é definida como uma atividade prática, assim, o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas da profissão, portanto:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2005, p. 18).

Segundo Milanesi et al. (2008, p. 39-40) a formação inicial deve proporcionar

[...] um conhecimento válido, capaz de gerar uma atitude interativa e dialética que conduza à valorização e a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que permitam criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão, direcionando, sobretudo, construção de um estilo rigoroso e investigativo.

Na formação inicial, o acadêmico e futuro professor terá a oportunidade de construir o seu aprendizado a partir de bases teóricas e práticas e, essas deverão sempre ser concebidas de forma indissociável e, isso ocorrerá mais propriamente no período de ES no qual o acadêmico conhecerá a realidade de atuação futura. Desse modo, a formação inicial é fundamental para mudar ou reforçar as concepções de ensino e aprendizagem do futuro professor.

1.3.2 O Estágio Supervisionado e a relação teoria e prática

Entende-se que o estágio, além de proporcionar o conhecimento da realidade escolar como espaço futuro de atuação profissional este, também, se confirma como uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45). Assim, a *práxis* docente é entendida como atividade de transformação da realidade, portanto:

[...] não deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública (PIMENTA, 1995, p. 14).

Isto posto, considera-se que a prática do futuro professor será efetivada quando este se encontrar de fato exercendo a atividade docente. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 41) “a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”. Em outras palavras, a prática é definida institucionalmente, sendo organizada segundo uma tradição de conteúdos e métodos de educação. Assim, a ação refere-se aos modos de agir e pensar dos sujeitos e, está relacionada com a subjetividade e particularidades de cada sujeito.

Para Pimenta e Lima (2004) a teoria tem como papel fundamental na prática docente

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 43).

A teoria oferece aos estagiários uma visão crítica da realidade escolar, auxiliando-os na construção de uma base sólida de conhecimentos para que compreendam e saibam agir nas diversas situações existentes no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da

sociedade. Para isso será fundamental um estágio bem estruturado, fundamentado e orientado, que permita a construção, transformação e fortalecimento dos saberes docentes.

Portanto, o Estágio Supervisionado tem por papel ser um espaço/tempo de construção de aprendizagens significativas nas quais a articulação entre teoria e prática efetiva-se e torna-se indissociável (BARREIRO e GEBRAN, 2006; FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008). Nessa perspectiva, Barreiro e Gebran (2006, p. 28) compreendem que “[...] o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático”. Assim, será por meio das reflexões, compreensões, sínteses das experiências vivenciadas pelos estagiários nas escolas-campo, e também, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, que estes irão construir os seus conhecimentos docentes.

Discutir a formação de professores implica na compreensão do conceito de prática pedagógica, a partir da qual as relações de ensino e aprendizagem se realizam no contexto escolar. A concepção de prática pedagógica pode ser entendida a partir dos estudos realizados por Veiga (2008) que investiga essa temática há algum tempo. Conforme a autora há pelo menos duas formas ou perspectivas de prática pedagógica: a *repetitiva* ou *acrítica*, que se refere à visão dicotômica entre teoria e prática e a *reflexiva* ou *crítica* que é a prática que tem seu limiar na visão indissociável entre teoria e prática.

A *prática pedagógica repetitiva* corresponde aquela em que o professor não se reconhece na atividade pedagógica, ou seja, não se sente como parte do processo educativo, portanto, torna-se um mero executor ou imitador de modelos pré-estabelecidos. Assim, sua prática configura-se como uma prática mecânica que tem como foco apenas a transmissão de conhecimento tido como pronto e acabado (VEIGA, 2008). Nessa perspectiva

[...] o professor se coloca na posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos melhores rendimentos. Não há espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, tendo em vista a relação teoria e prática” (VEIGA, 2008, p. 20).

Em contraposição ao modelo reprodutor, a *prática pedagógica reflexiva*, se dá de modo criativo, e apresenta as seguintes características:

- o vínculo da unidade teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução.
- ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e a realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e

- burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 2008, p. 21-22).

Nesse sentido, este estudo se pauta na perspectiva da prática pedagógica reflexiva que de acordo com Veiga (2008, p. 21) se preocupa “[...] em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente”. Assim, “[...] procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou modelo previamente elaborado” (VEIGA, 2008, p. 21). De forma a articular teoria e prática. Portanto, “[...] para saber ensinar não basta apenas à experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2005, p. 24).

A respeito dos conhecimentos necessários à profissão docente, Garcia (2009, p. 19) ressalta os três tipos de conhecimentos que os professores precisam adquirir ao longo de suas carreiras.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de que os professores possuam um **conhecimento pedagógico geral**, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.

Para além de conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir **conhecimento sobre as matérias que ensinam**. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente. [...] Quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errônea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia *o quê* e *como* o ensinam.

O **Conhecimento Didático do Conteúdo** aparece como um dos elementos centrais do saber do formador. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer. [...] Coloca a necessidade de que os professores que se encontram em formação adquiram um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos (GARCIA, 2009, p. 19 – grifo nosso).

Nessa perspectiva, Guimarães (2004, p. 54) ressalta que os saberes pedagógicos e didáticos serão conhecimentos importantes para a construção da identidade do professor.

Esses conhecimentos poderão ser apreendidos inicialmente durante o Estágio Supervisionado, considerando que

O Estágio Supervisionado é [...] uma disciplina de estreita relação com as demais da matriz curricular [...], numa visão integradora entre teoria e prática. É o momento de proporcionar ao estagiário o conhecimento da realidade educacional de trabalho. Um momento oportuno para a consolidação da formação inicial do futuro professor. Pode ser entendido ainda, como um momento rico para o estagiário efetivar, sob a supervisão de um profissional, um processo de ensino e aprendizagem que vai contribuir para a sua formação profissional (MILANESI et al., 2008, p. 9).

Sobre o estágio Leite, Ghedin e Almeida, (2008, p. 36) esclarecem que esse:

[...] deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve.

O estágio, mesmo sendo concebido e desenvolvido como momento de articulação entre a teoria e prática nos cursos de formação de professores “[...] esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar” (GHEDIN, 2005 *apud* LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008, p. 33). A esse respeito Araújo (2009, p. 117) comenta que

[...] o estágio é visto como complemento de uma prática pedagógica, dando prosseguimento a um trabalho já iniciado, não sendo mais um simples momento de relação entre teoria e prática, mas caracterizando-se como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente.

Assim, ressalta-se o ponto de vista de Araújo (2009, p.117) que compreende o momento da formação por meio do estágio como um “[...] degrau que marca a partida para uma trajetória de fazer e refazer o trabalho docente diariamente, perpassando toda a experiência de formação do professor”.

Com base no exposto, verifica-se que as concepções de estágio reforçam a relação de indissociabilidade entre a teoria e prática, evidenciando a necessidade de superação dos modelos tradicionais e técnicos, passando a uma concepção de estágio como teórico-prático.

Para isso, Imbernón (2010, p. 104) sugere uma formação que tenha como proposta a capacitação dos professores para que esses aprendam a aprender. Mais do que aprender, aprendam a desaprender com a “[...] comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante

conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores; que aprendam com seus acertos e erros”.

Entende-se, portanto, que é a partir das concepções e práticas apreendidas pelo estagiário na formação teórica, os motivos que o impulsionarão a refletir sobre a sua ação a fim de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria. Essas ações possibilitarão ao professor pensar sobre a sua ação educativa (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

Uma vez apresentados os aspectos teóricos e conceituais relevantes sobre o Estágio Supervisionado no processo de formação inicial, bem como alguns aspectos legais que o regulamentam, aborda-se no próximo capítulo o conceito de mediação, temática que será apresentada como ponto de partida para a compreensão da prática pedagógica no ES.

CAPÍTULO II

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este Capítulo tem como objetivo expor o referencial teórico sobre a mediação a partir de estudos realizados na área da Educação e da Psicologia. Inicialmente, apresenta-se o referencial da Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), dois importantes construtos teóricos desenvolvidos por Reuven Feüerstein. Posteriormente, descreve-se os estudos sobre a temática mediação, considerando o papel do professor enquanto mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

2.1 Bases da teoria de Feüerstein: algumas considerações

A Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) desenvolvida pelo psicólogo romeno Reuven Feüerstein é uma teoria relevante no contexto educacional brasileiro. Além de psicólogo, Feüerstein foi professor de crianças sobreviventes de Holocausto, e essa experiência o motivou a retomar os seus estudos em 1950, em Genebra, e assim, concluir o curso de Psicologia Geral e Clínica sob a orientação de Jean Piaget. É importante destacar que a teoria de Feüerstein converge tanto para a psicologia (estudos sobre o desenvolvimento cognitivo) quanto para a educação (ao fazer referência aos processos mediacionais que contribuem para a aprendizagem). Segundo Tébar (2011), é justamente esse entendimento da elaboração dos processos cognitivos, que proporciona a obtenção de melhores resultados na aprendizagem.

A teoria de Feüerstein é um modelo de intervenção educativa que, segundo Tébar (2011, p. 57), veio a contribuir com uma nova proposta de educação. Essa proposta está fundamentada em um sistema de crenças, que acredita no ser humano como um ser capaz de modificar a si próprio e aos outros a sua volta, e consequentemente provocando mudanças nas relações sociais ao seu entorno (FEUERSTEIN e FEUERSTEIN, 1991).

De acordo com Gomes (2002) e Tébar (2011) a base teórica de Feüerstein é marcada pela influência dos estudos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semionovitch Vygostky (1896-1934). É a partir das teorias da cognição que Feüerstein incorpora e modifica alguns conceitos para a elaboração de sua própria teoria de modificabilidade cognitiva. Dos conceitos de Piaget, Feüerstein incorpora o conceito de inteligência como um fator dinâmico e interativo.

Desse modo, a inteligência passa a ser concebida como um processo em construção e não mais determinada como uma estrutura fixa (GOMES, 2002, p. 65). Das ideias desenvolvidas por Vygostky, Feüerstein compactua com o conceito

[...] de mediação social para justificar a importância da experiência de aprendizagem mediada em relação aos efeitos da mudança de disposição no indivíduo, para beneficiar-se da exposição direta aos estímulos (TÉBAR, 2011, p. 73).

A mediação, principal concepção desenvolvida na teoria histórico-cultural de Vygotsky, psicólogo russo, pode ser compreendida, de acordo com a tradução de Prestes (2010) a partir do conceito de *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI). Destaca-se que o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente é mais conhecido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Prestes (2010, p. 168) o conceito de *zona blijaichego razvitia*, que em sua tradução para o português é denominado de *Zona de Desenvolvimento Iminente* “[...] está intimamente ligada à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa”. É justamente para explicar a relação complexa entre o desenvolvimento mental da criança e a instrução, que Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente que pode ser compreendido como

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

Em outras palavras, a ZDI se caracteriza como algo que a criança consegue fazer com o auxílio de um adulto preparado e, que ainda não realiza sozinha, mas poderá alcançar tal nível de desenvolvimento quando as funções psicológicas forem amadurecidas. Deste modo, entende-se que o que a criança realiza sozinha ou sem mediação representa o nível de desenvolvimento atual. Assim, nas palavras de Prestes (2010, p. 170) “[...] a **zona blijaichego razvitia** [...] não apenas revela as funções amadurecidas, mas também apalpa as funções que estão em amadurecimento (grifo da autora)”.

Prestes (2010, p. 160) ressalta que a “[...] **zona de desenvolvimento iminente** revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (grifo da autora). A afirmativa a seguir confirma a ideia destacada pela autora “[...] Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168).

Desse modo, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky foi de fundamental importância na elaboração da teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE). Porém, cabe destacar que Feüerstein vai além, ao apresentar uma abordagem diferenciada que propõe um sistema de compreensão das características necessárias para que o envolvimento social promova o desenvolvimento cognitivo do sujeito (FONSECA e CUNHA, 2003, p.30).

A teoria de Feüerstein pode ser visualizada por um viés diferente da abordagem de Vygotsky, pois é destaque em sua teoria as atividades a serem desempenhadas pelo mediador no processo de ensino e aprendizagem. Para justificar as diferenças encontradas nas abordagens de Vygotsky e Feüerstein, Kozulin e Presseisen (1995 *apud* FONSECA e CUNHA, 2003, p. 30)

[...] argumentam que existe uma lacuna na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, pois ele não elaborou quaisquer atividades do mediador humano acerca de sua função como meio para aquisição das ferramentas simbólicas. Enquanto que Feüerstein desenvolve sua teoria incluindo aspectos do desenvolvimento presentes na interação pais-criança, destacando o papel dos pais (professores) como mediadores da aprendizagem da criança (FEUERSTEIN, KOZULIN e PRESSEISEN 1995 *apud* FONSECA e CUNHA, 2003, p. 30).

Para melhor compreensão da teoria de Feüerstein apresenta-se a seguir os aspectos principais de seu modelo teórico-conceitual:

Quadro 2. Conceitos essenciais da teoria de Feüerstein

MCE
EAM
CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO
LPAD
PEI
MAPA COGNITIVO
FCD
OPERAÇÕES MENTAIS
INSIGHT

Legenda: MCE (modificabilidade cognitiva estrutural); EAM (experiência de aprendizagem mediada); Critérios de mediação – formas e enfoques da interação; LPAD (Learning potencial assessment device – avaliação dinâmica da propensão à aprendizagem); PEI (programa de enriquecimento instrumental); Mapa cognitivo – processo de análise do ato de aprendizagem; FCD (funções cognitivas deficientes); Operações mentais; Insight – conscientização, assimilação, generalização e elaboração de princípios. Fonte: Tébar (2011, p. 61).

Dentre os vários conceitos que compõem a teoria de Feüerstein, esse trabalho teve sua base fundamentada, principalmente, na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, a qual integra os critérios de mediação que orientam os mediadores para uma ação mediadora eficaz para promoção do desenvolvimento e aprendizagem.

2.1.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada

Para oferecer condições de discutir e analisar a mediação da aprendizagem, ou seja, as práticas pedagógicas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, este estudo pauta-se na abordagem de Reuven Feüerstein, a partir da Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Teoria Experiência de Aprendizagem Mediada (FEUERSTEIN, 1991).

A teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) foi proposta por R. Feüerstein na perspectiva de avaliar o potencial de desenvolvimento cognitivo. Assim, o objetivo central dessa teoria é alcançar a mudança das funções cognitivas, visando o enriquecimento profundo das habilidades humanas para o desenvolvimento cognitivo e a solução de problemas (LIDZ, 1991).

A ideia de modificabilidade presente em toda a teoria de R. Feüerstein integra a estrutura do axioma principal da teoria “Todas as pessoas são modificáveis” (FEUERSTEIN e FEUERSTEIN, 1991). Ao mediar a consciência da modificabilidade é importante que o mediador considere os cinco axiomas da teoria de MCE, a saber:

- Todos os seres humanos são modificáveis;
- Esta criança específica que estou educando (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajudada a modificar-se;
- Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se;
- Eu mesmo sou modificável;
- A sociedade e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela. (FEUERSTEIN et al., 1997, p. 5 *apud* MEIER e GARCIA, 2008, p. 158).

O conceito de modificabilidade pode ser entendido de acordo com Cunha e Magalhães (2011, p. 29) como “[...] uma mudança qualitativa no desenvolvimento cognitivo que seja significativa, sólida e durável, independente de condições adversas do ambiente e decorrente de mediação de aprendizagem”. Portanto, não é qualquer mudança que poderá ser considerada como uma mudança estrutural, para criar condições de modificabilidade é necessário que o sujeito a ser mediado tenha uma estrutura cognitiva flexível, dinâmica e permeável aos estímulos culturais (GOMES, 2002). Assim, Tébar (2011, p. 62) afirma que

[...] a modificação é o produto da mediação, é uma forma de flexibilidade. Expressa uma permeabilidade entre os diversos sistemas da pessoa: cognitivo, afetivo, volitivo, entre outros. Toda modificação é uma mudança qualitativa intencional. Mas uma mudança estrutural é algo que muda o repertório do indivíduo, implica uma nova tendência ou necessidade, uma nova capacidade e uma nova orientação ou direcionamento na atuação.

Desse modo, considera-se que: a) o organismo humano é um sistema aberto para mudanças cognitivas, que afetam o seu funcionamento; b) a modificabilidade cognitiva é melhor explicada através de processos de Experiência de Aprendizagem Mediada; (FONSECA e CUNHA, 2003, p. 32), que será definida a seguir.

Nesse sentido, ao conceituar a inteligência como um sistema aberto e dinâmico, “[...] Feüerstein pretende preparar o sujeito para a capacidade de automodificação. A EAM deve conduzir à autoplaticidade do sujeito diante dos estímulos circundantes” (TÉBAR, 2011, p. 61).

Para entender melhor como ocorre a EAM, faz-se necessário distinguir inteligência e cognição. A inteligência é uma habilidade inata, fixa, constante e determinada geneticamente. Já cognição são modos de processamento de informação e de pensamento lógico que têm de ser aprendidos, portanto, modificáveis (FONSECA e CUNHA, 2003, p. 25).

Segundo Fonseca e Cunha (2003, p. 30), na teoria de MCE a inteligência é considerada como um fenômeno que inclui um número determinado de funções cognitivas básicas. E por sua vez, essas funções cognitivas são compostas de capacidades inatas da criança, sua história de aprendizagem, suas atitudes e motivações frente à aprendizagem e as estratégias que ela usa para aprender.

A respeito da aprendizagem da criança e/ou como ela aprende, Feürstein considera existirem duas formas: uma é por meio da abordagem direta (exposição direta aos estímulos) e a outra é a através da abordagem mediada, ou seja, tem por base a Experiência de Aprendizagem Mediada (MENTIS, 1997; GOMES, 2002).

A abordagem direta é baseada na fórmula S - O - R (estímulo/organismo/resposta) criada por Piaget, que significa que o organismo (aprendiz) interage diretamente com o estímulo do mundo a sua volta e dá uma resposta (MENTIS, 1997). Portanto, nem sempre essa abordagem é suficiente para assegurar a ocorrência de uma aprendizagem efetiva, pois diz respeito à transmissão de informações de forma direta (ocasional/não planejada/não intencional) ao indivíduo dos conteúdos do mundo (MENTIS, 1997; GOMES, 2002).

A abordagem mediada desenvolvida por Feürstein vai além do modelo proposto por Piaget, uma vez que acrescenta a figura do mediador humano entre o mundo de estímulos, o organismo e a resposta (MENTIS, 1997; GOMES, 2002; TÉBAR, 2011). Essa abordagem é considerada por Tébar (2011, p. 80) como “uma das contribuições mais notáveis de Feürstein”. Assim sua fórmula apresenta a seguinte disposição

$$S = H \Rightarrow O \Leftarrow H = R$$

Legenda: S: estímulos; H: (Humano) mediador; O: organismo; R: Resposta (ações do organismo).

Fonte: Figura 3.1 Construção do Conhecimento elaborada por Gomes (2002, p. 80).

Nessa nova proposição o mediador se interpõe entre os estímulos e o organismo e entre este e a resposta, interpretando e dando significado aos estímulos, sendo esse o processo que torna a aprendizagem intencional e significativa. Assim, essa interação é caracterizada como uma relação humana dialógica que envolve duas ou mais pessoas, relação essa que é carregada de intencionalidade, significação e de uma transcendência de ações (MENTIS, 1997; GOMES, 2002; TÉBAR, 2011). Ressalta-se, portanto, que além da exposição direta aos estímulos, o aluno/educando pode ser mediado de acordo com os princípios da EAM.

Compreende-se, assim, que

O desenvolvimento cognitivo da criança não é somente o resultado do processo de amadurecimento do organismo humano nem de seu processo de interação independente, autônoma, com o mundo de objetos; é também o resultado combinado da exposição direta ao mundo com o que chamamos de experiência mediada, por meio da qual a cultura é transmitida (TÉBAR, 2011, p. 81).

Para Beyer (1996) o principal meio de intervenção dos instrumentos elaborados por Feüerstein é a mediação, que se concretiza nas experiências de aprendizagem mediada.

Por Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM), nós nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por um agente mediador, normalmente os pais, irmãos ou outros. Esse agente mediador guiado por suas intenções, cultura e investimento emocional, seleciona e organiza o mundo de estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou a ausência de certos estímulos e ignora outros (FEUERSTEIN, 1980, p. 15).

Desse modo, não é qualquer transmissão cultural ou qualquer tipo de mediação que produzirá uma mudança na estrutura cognitiva do mediado (FEURSTEIN, 2001; GOMES, 2002). A EAM é um tipo especial de interação educativa, a qual dependerá do contexto mediacional, que integra três elementos principais: o educador, o aluno e os estímulos (ambiente/ saber/ colegas de sala de aula). O educador (mediador) responsável por transformar os estímulos presentes na realidade, a fim de promover desenvolvimento, assim sendo, intermediário entre o aluno (mediado) e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula (TÉBAR, 2011, p. 77). Essa interação é caracterizada por uma ação intencional e planejada do mediador, responsável em estabelecer relações entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz, o que proporcionará uma aprendizagem apropriada para as mudanças cognitivas (FEUERSTEIN, FALIK e FEUERSTEIN, 1998). Em outras palavras, de acordo com Gomes (2002, p. 73) “[...] o desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência”.

Entendendo que o mediador tem por papel modificar a situação real de aprendizagem, para Tébar (2011, p. 62)

[...] Modificar é criar novas disposições no ser humano, é ampliar o mundo das relações, superando a percepção episódica da realidade; é criar no

organismo certas disposições, novas perspectivas, novos significados. A propensão humana à modificabilidade é explicada na teoria da MCE.

Segundo a teoria da MCE de Feüerstein (1991), para que realmente ocorra a modificação no desempenho cognitivo do mediado é necessário que a interação adulto/criança seja adequada. Por conseguinte, o mediador (adulto) deve estar apto a realizar a mediação, e o mediado a partir do momento que é motivado (incentivado/auxiliado) pelo mediador a participar da interação, poderá ter o seu desenvolvimento cognitivo modificado. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança ocorre na interação com o outro, como via de mão dupla interativa, que ocorre de forma dinâmica e ativa (NILHOLM e SALJO, 1996 *apud* FONSECA e CUNHA, 2003). Nesse processo, “[...] O mediador definirá os meios, marcará os ritmos e dosará todo o processo modificador: sua presença é imprescindível, enquanto autêntico transformador de estímulos que chegam até o educando” (TÉBAR, 2011, p. 60).

Portanto, mediar com base na EAM é antecipar-se ao nível de desenvolvimento apresentado pelo educando

[...] Mediar é orientar o pensamento causal; é estabelecer os efeitos de um ato. O mediador leva a pessoa a descobrir o significado de sua atividade, indo além das necessidades imediatas, excedendo o que nossas experiências têm de episódicas. A mediação promove um enriquecedor período de latência entre estímulo e a resposta; nessa pausa, o educando procura organizar sua resposta, descobrindo finalidades e consequências da sua escolha (TÉBAR, 2011, p. 76).

É importante destacar que a qualidade da interação adulto/criança na EAM é um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de mediação adequado auxilia no desenvolvimento emocional, social e cognitivo (FONSECA e CUNHA, 2003, p. 25). Assim, segundo Klein (1994 *apud* GOMES, 2002, p. 86) a importância da mediação está no fato de que “[...] quando alguém sofre o processo de mediação, além de receber uma carga de conteúdos culturais [...] recebe uma carga intencional, instigando a produção de uma necessidade no indivíduo de focar os objetos, de analisar, de comparar”. Desse modo, caso não haja uma mediação propícia ao desenvolvimento, ou seja, inadequada, poderá haver falhas em cada uma das fases do ato mental: input (percepção/ entrada do estímulo), elaboração e output (saída/resposta ao estímulo). As falhas resultantes de mediações inadequadas impedirão o desempenho cognitivo na aprendizagem, podendo ocasionar o desenvolvimento de funções cognitivas deficientes ou disfunções cognitivas (FONSECA e CUNHA, 2003).

As funções cognitivas são estruturas básicas que, além de ser suporte para as operações mentais, são responsáveis por ativar processos de automodificação. Essas são fundamentais ao indivíduo, pois envolvem as capacidades de perceber, elaborar e expressar informações, as quais tem origem nas conexões cerebrais (TÉBAR, 2011). Portanto, a falta de EAM revela-se como uma “[...] síndrome de privação cultural. Ela impede o desenvolvimento afetivo adequado e reduz o nível de modificabilidade e flexibilidade mental” (GOMES, 2002, p. 69). A esse respeito Tébar (2011) ressalta que a maioria dos problemas educacionais como: necessidades educativas especiais, fracasso escolar e deficiência no desenvolvimento cognitivo tem origem na carência de mediação. Fato esse que ocorre nos momentos fundamentais do crescimento da pessoa, ou seja, na fase pré-escolar e escolar.

Como explica Feüerstein (1997, p. 9-10)

[...] A privação cultural e a falta de experiências de aprendizagem mediada podem ser determinadas por (1) fatores exógenos do tipo condições ambientais em que os pais e/ou grupos de colegas não oferecem mediação ou transmissão cultural; ou (2) mediação que não penetra o sistema mental devido às condições fisiológicas internas. A privação cultural (isto é, a falta de EAM), não importando sua etiologia, exógena ou endógena, diminui a plasticidade e a flexibilidade dos indivíduos. Torna difícil para ela a adaptação a novas condições de vida por um processo de aprendizagem. Os indivíduos culturalmente privados precisam de uma forma especial e de um certo nível de intensidade de experiência de aprendizagem mediada para que superem suas dificuldades.

O processo de aprendizagem por meio da EAM deve ser pensado como uma ação gradual e processual. O mediador deverá saber esperar, pois primeiro a criança internaliza informações, a qual fará parte de um mecanismo integrado de mudanças, que possibilitará a mesma de se beneficiar de forma independente. Assim, poderá em situações de aprendizagem modificar todo o seu sistema cognitivo. Nessa mesma linha de pensamento, Falik (2003) afirma que a mudança cognitiva não é fácil, pois requer respostas adaptativas e habilidades no uso de procedimentos por parte do mediador esperando, assim, poder contribuir na propensão da mudança. Segundo Rotterdam (2000) um bom mediador constantemente solicitará que o educando analise, avalie e reavalie as suas respostas.

Desse modo, considera-se que a quantidade não mensurável de EAM e a presença do mediador podem acionar o sistema cognitivo e provocar mudanças na construção da estrutura cognitiva (FEUERSTEIN e FEUERSTEIN, 1991; TZURIEL, 2001). Dessa maneira, a atitude mediadora exigirá do mediador disponibilidade e vontade para a mudança, pois como enfatiza Feüerstein (2008)

[...] todas as alterações nas dimensões do mundo a ser mediado não podem acontecer sem algumas mudanças significativas no próprio mediador. Sua atitude, sua forma de apresentar ideias e a forma como se relaciona com o mediado serão aspectos cruciais para garantir que a EAM irá de fato acontecer [...] (FEUERSTEIN, 2008, p. 12).

Assim, a mediação que desde o início o adulto estabelece com a criança deve ser planejada, visando contemplar os seguintes aspectos

a) filtra os estímulos, e ‘embala-os’ em um grau de ordem de valores de relevância; b) modula a intensidade do estímulo de acordo com a necessidade do mediado; c) intervém na capacidade do mediado para planejar e respondem com eficiência, inibindo a ação por impulsividade; d) estabelece relações temporais e espaciais sobre o plano concreto; e) promove a interpretação do mundo através do raciocínio intuitivo e/ou lógico, relacionando-os com as necessidades mais imediatas; f) extrapola o dia-a-dia, o aqui e agora da situação imediata, transcendendo relações e produzindo ‘verdades’ junto ao mediado (GOMES, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva, Fonseca e Cunha (2003, p. 32) consideram a teoria de MCE como um alicerce imprescindível na construção de uma nova forma de educar. Entendendo que essa educação está voltada a capacitar a criança e desenvolver novos instrumentos e habilidades de pensamento. Isso acontecerá na medida em que incorpora regras e princípios da experiência, na qual a aprendizagem ocorrerá por meio de um processo de mediação da experiência imediata da criança que poderá ser transferida para novos e diferentes contextos.

Com o objetivo de compreender como ocorre a mediação da aprendizagem e a modificação cognitiva do indivíduo, Jensen e Feuerstein (1987) investigaram e observaram a presença de 10 critérios que caracterizam a EAM. Dentre esses critérios Tzuriel (1999 apud FONSECA e CUNHA, 2003, p. 44) considera como principais: a intencionalidade e reciprocidade, a transcendência e a significação, segundo ele sem esses não ocorrem a EAM. Porém, Feuerstein (1980) e Haywood (1995 apud FONSECA e CUNHA, 2003, p. 44) indicam outros critérios de EAM, dos quais podem ser destacados como fundamentais: os sentimentos de competência, a regulação do comportamento e a participação partilhada. A seguir apresenta-se a descrição dos 10 critérios que caracterizam a EAM.

1. Intencionalidade e Reciprocidade: consiste no comportamento consciente do mediador em promover uma interação com a intenção de criar uma relação de reciprocidade, na qual a criança recebe estímulos (fase de *input*), processa-os (fase de *elaboração*) e responde (fase de *output*) de forma vocal, verbal ou não verbalmente ao comportamento do adulto (KLEIN,

1996 apud FONSECA e CUNHA, 2003, p. 44). Nesse critério é importante ressaltar que a intencionalidade e a reciprocidade são as condições principais para uma interação baseada na EAM. Portanto, é fundamental que o mediador use dessa interação para produzir mudança cognitiva na criança.

2. **Transcendência:** nesse critério o mediador conduzirá a criança para além de contextos concretos já incorporados por ela, ou de necessidades imediatas, com o objetivo de instigá-la a transcender de contextos específicos do “aqui e agora” para contextos mais gerais. Dessa maneira, permite a aprendizagem de regras e estratégias, a partir da sua própria experiência de vida, sendo capaz de ampliar e modificar o seu repertório cognitivo.

3. **Significação:** diz respeito à atitude do mediador em transformar a importância de um estímulo, atribuindo-lhe significado por meio de expressões de afeto, pela indicação de valor e importância do mesmo. Desse modo um conteúdo que antes era neutro para a criança, torna-se significativo, ou seja, adquire valor e importância. Por isso é relevante que o mediador estimule a criança a discutir sobre os significados dos acontecimentos e suas relações com os demais acontecimentos.

4. **Sentimento de competência:** nesse critério o mediador deverá criar um clima de sentimento de competência, conduzindo o mediado a sentir-se competente, isso ocorrerá por meio da inserção de condições bem sucedidas nas interações, para isso será necessária a confiança do mediador na habilidade do mediado. Através da mediação (EAM), o mediado poderá adquirir a percepção sobre a sua aprendizagem e o sentimento de que é capaz de ter sucesso.

5. **Regulação do comportamento:** A mediação da regulação do comportamento consiste em regular o comportamento da criança, tendo por finalidade controlar a sua impulsividade, para que a mesma concentre-se nas atividades propostas pelo mediador. A partir de sua concentração, o mediador auxiliará a criança para que ela adquira um ritmo (frequência) adequado para os comportamentos de percepção, elaboração e expressão.

6. **Participação compartilhada:** o mediador deve mostrar-se interessado com os conteúdos que despertam entusiasmo e curiosidade na criança, compartilhando do mesmo foco de atenção. O mediador também realizará atitudes como: incentivar a criança a partilhar suas experiências com os outros, a ajudar seus colegas e a aumentar sua capacidade de escutar as experiências cognitivas e afetivas dos outros. Lembrando que o sentimento de compartilhar será fundamental para a formação da socialização entre as crianças em situações de aprendizagem, e também ajudará no desenvolvimento mental dos processos de pensar e de refletir (FONSECA e CUNHA, 2003, p. 50).

7. **Individuação e diferenciação psicológica:** esta mediação é destinada para a capacidade da criança, processo no qual o mediador estimula o mediado, sem disputar com o mesmo, sabendo diferenciar a sua atitude, do comportamento do mediado.
8. **Busca de objetivos e metas:** o mediador propõe condições de mediação que estabeleçam a busca por objetivos, metas e comportamento de realização.
9. **Mediação do desafio** (busca pela novidade e complexidade): o mediador propõe um desafio ao mediado, provocando sua curiosidade para algo desconhecido por ele, a fim de que o mediado posicione-se positivamente em relação ao novo.
10. **Mediação da conscientização do ser humano como modificável:** consiste no enriquecimento das habilidades desempenhadas pela criança, permitindo estabelecer expectativas internalizadas de reforço e recompensa (GOMES, 2002).

A partir do referencial teórico apresentado pela teoria de Feürstein, como os princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), foram elaborados novos mecanismos para avaliar a mediação de pais e crianças. Exemplo disso é a escala *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* elaborada por Lidz (1991) que teve no Brasil a sua versão operacionalizada por Cunha, Enumo e Canal (2006) para análise do padrão de mediação materna em um estudo envolvendo díades mãe-criança. Essa operacionalização resultou em um sistema que incluem 36 categorias comportamentais de análise, organizadas em 4 níveis de mediação para cada um dos 12 critérios de mediação da EAM.

A criação e a utilização da *MLE Rate Scale* são justificadas por Lidz (1991 apud FONSECA e CUNHA, 2003, p.65) a partir dos seguintes argumentos: a) a maioria das escalas existentes para mediação adulto/criança se direciona para interações mães e crianças; b) muitas das escalas existentes incluem um número limitado de seleção de componentes de interação; c) a MLE enfatiza a mediação de pais e professores em diferentes estudos sobre interação adulto/criança;

A *MLE Rate Scale* pode ser reconhecida como um instrumento que oferece uma avaliação do repertório de comportamentos do mediador em áreas relevantes para o aperfeiçoamento (desenvolvimento) cognitivo do mediado. Conforme Cunha, Enumo e Canal (2006), Lidz define que a escala é revelada como uma tentativa de calcular as experiências ambientais e de socialização que tem potencial influência no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

A escala proposta por Lidz (1991) contém 12 componentes do comportamento do mediador que são analisados em quatro níveis, com um escore total máximo de 27 pontos, que variam do nível 0 (zero/ausência de mediação) ao nível 3 (ótima mediação). Os

componentes de comportamento mediador são avaliados em termos de potências de atitudes de mediação de aprendizagem: intencionalidade, significação, transcendência, atenção partilhada, experiência partilhada, competência/desafio, diferenciação psicológica, responsividade contingente, envolvimento afetivo, mudança (somente para aplicação em professores e examinadores). De acordo com Fonseca e Cunha (2003), Lidz elenca um último componente que analisa o comportamento da criança, o critério reciprocidade da criança, o qual representa o quanto ela está receptiva aos estímulos (comportamentos de mediação) ou disposta a colaborar com o mediador na interação.

É importante ressaltar que segundo Fonseca e Cunha (2003) a aplicação da *MLE Rate Scale* é realizada na observação direta da situação de interação entre mediador e a criança, quer seja na sala de aula ou em uma outra atividade de ensino. E devido a sua confiabilidade com relação à consistência interna, fornece uma ampla análise qualitativa, na qual é avaliada uma variedade de aspectos da mediação presente na interação adulto/criança (CUNHA, ENUMO e CANAL, 2006). A *MLE Rate Scale* já foi traduzida para o alemão e o espanhol, e tem sido modificada em diferentes versões para a aplicação específica em intervenções com pais, professores e trabalhos de desenvolvimento de habilidades de leitura (ZAMBRANA-ORTIZ; LIDZ, 1995 *apud* CUNHA, ENUMO e CANAL, 2006).

O referencial teórico elaborado por Feüerstein é importante nesse trabalho, pois este teve como objetivo conhecer e analisar a mediação pedagógica de acadêmicos que estão em processo de formação docente. Para isso, tomaram-se por base as categorias mediacionais refinadas no *Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor* (NASCIMENTO, 2012). Esse processo formativo se faz necessário em função de que a mediação pedagógica que ocorre no contexto escolar tem por função fazer a mediação entre a sociedade e os alunos. É nesse sentido que devem ser preparados profissionais docentes para que possam mediar a cultura e significados sociais construídos historicamente na sociedade, e assim, possibilitar o desenvolvimento, a reflexão e a aquisição da sabedoria necessária para a permanente construção do humano (PIMENTA, 2005).

2.2 Estudos sobre a mediação pedagógica

Nesse subitem, inicialmente procede-se uma descrição sobre a concepção de mediação embasada na teoria de Vygotsky, a qual possibilitou a compreensão do processo de desenvolvimento infantil, a partir dos aspectos da teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, o processo de mediação ocorre por meio da linguagem (instrumento e signo) e as trocas sociais

(ambiente sóciohistórico) que poderá exercer influência sobre o desenvolvimento cognitivo do mediado (PALANGANA, 1994). Nessa perspectiva, Vygostky considera o organismo humano como ativo, e assim

[...] defende o princípio de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes [...] (PALANGANA, 1994, p. 88-89).

Nesse aspecto, o mediador tem por papel proporcionar novas experiências ao mediado, ao passo que esse receberá essa informação e irá interpretá-la a partir dos conceitos já internalizados, reelaborando esse conhecimento em sua estrutura cognitiva (PALANGANA, 1994).

Em estudos realizados na área da Educação e da Psicologia, observam-se tentativas em compreender a prática pedagógica do professor a partir do papel do mediador no contexto de sala de aula. Alguns desses estudos basearam-se na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) desenvolvida por Reuven Feüerstein. Sobre a EAM é importante destacar que se trata de um processo interativo intencional, no qual adultos preparados se interpõem entre o ambiente e a criança modificando os estímulos que chegam até ela (FONSECA e CUNHA, 2003). No que se refere aos estudos sobre mediação, poucos tem uma proposta estruturada que permite compreender a mediação. Com esse intuito, apresenta-se a seguir, alguns dos estudos que têm discutido essa temática.

A educação infantil, considerada a primeira fase escolar das crianças brasileiras, tem como um de seus principais objetivos a oferta de uma educação de qualidade. Contudo, para proporcionar tal qualidade faz-se indispensável uma excelência nas interações entre o educador e a criança. A mediação do educador torna-se um dos principais fatores para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Nesse sentido, alguns estudos têm se preocupado com a qualidade da mediação oferecida por educadoras infantis dentre eles, os estudos desenvolvidos por Vectore (2003), Maimone e Tomás (2005), Vectore, Alvarenga e Gomide Júnior (2006).

Na investigação desenvolvida por Vectore (2003) esta buscou conhecer os padrões mediacionais propostos pelo Programa *Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers* –

MISC desenvolvido por Klein e Hundeide (1989). Segundo Klein e Hundeide (1992 apud VECTORE, 2003, p. 107)

O Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível (MISC) é [...] a primeira tentativa para definir, avaliar e modificar variáveis específicas de comportamento dos adultos que se constituem em condições necessárias e suficientes, para uma adequada interação entre pais e filhos ou, ainda, entre educador e educando no seu sentido mais abrangente (KLEIN e HUNDEIDE, 1992 apud VECTORE, 2003, p. 107).

No estudo de Vettore (2003) foram gravadas vídeoaulas de educadoras infantis, e, posteriormente, a partir do Programa MISC (KLEIN e HUNDEIDE, 1989) foram analisadas as interações das educadoras nas situações de aula. A mediação das educadoras foi analisada a partir de cinco comportamentos básicos, a saber: focalização, expansão, mediação do significado, recompensa e regulação do comportamento. Os resultados encontrados apontaram que o comportamento mais frequente foi *regulação do comportamento*, no qual envolvia a atitude do mediador em orientar ou direcionar a atividade da criança, bem como o seu comportamento. O segundo comportamento mais frequente foi a *focalização*, isso ocorreu pelo fato de contemplar aspectos ligados a aproximação das crianças e a sua participação em atividades. Para os demais critérios as educadoras apresentaram baixos níveis de mediação.

Tendo em vista que a mediação oferecida pelas professoras não teve a qualidade necessária, foi proposta uma intervenção na prática profissional das educadoras infantis, visando a construção de práticas de mediação mais eficientes que contribuíssem para o desenvolvimento das crianças, considerando o aspecto lúdico como recurso mediador das interações educador-criança (VECTORE, 2003).

Já Maimone e Tomás (2005) observaram e avaliaram o empenho de seis educadoras de uma creche municipal do interior do Triângulo Mineiro. Os procedimentos utilizados na pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e vídeo-gravações (total 120 minutos). A partir das filmagens, foi realizada a classificação do empenho das educadoras, através da Escala de Empenho do Adulto. A partir do estudo de Oliveira, Formosinho e Formosinho (2002 apud MAIMONE e TOMÁS, 2005), as autoras identificaram três categorias de análise: 1) sensibilidade; 2) estimulação e 3) autonomia. Os resultados evidenciaram a importância de uma melhor formação que possibilite o próprio desenvolvimento profissional das educadoras, principalmente, quanto ao critério autonomia da criança. Outro aspecto observado, refere-se à necessidade de que as educadoras tenham uma melhor compreensão sobre a sua prática

pedagógica a fim de modificá-la e modificar-se com a finalidade de contribuir para uma educação de qualidade (MAIMONE e TOMÁS, 2005).

Em outra investigação Vectore, Alvarenga e Gomide Júnior (2006) propuseram a construção e a validação de uma escala de avaliação de comportamentos mediacionais, nomeada de Escala de Avaliação da Mediação de Educadores Infantis. Nesse estudo, foram observadas 315 educadoras com crianças de 0 a 6 anos de creches públicas e particulares. A partir da análise fatorial foram identificados quatro fatores: 1) interação dos educadores nas atividades lúdicas; 2) modos de transmissão de conteúdos para crianças; 3) recompensa ofertada às crianças; 4) postura de educadores frente às brincadeiras competitivas, os quais foram relacionados à interação dos educadores nas atividades lúdicas.

É relevante ressaltar que nessa pesquisa não houve intervenção ou treinamento com os educadores infantis, assim, se o mediador não dispõe de informações cognitivas para tal, certamente poderá não estar disponível à díade mediador-mediado (VECTORE, ALVARENGA e GOMIDE JÚNIOR, 2006). Logo a compreensão de que a mediação adequada entre o educador (mediador) e a criança (mediado) pode otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil lança luz sobre a importância de se conhecer efetivamente como ocorre tal processo e, desse modo, implementar intervenções capazes de fomentar uma educação de melhor qualidade para a infância brasileira.

Outros estudos desenvolvidos por Da Ros (2002) e Oliveira (2008) tiveram como foco de investigação e intervenção com adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem e deficiência mental.

Da Ros (2002) desenvolveu um trabalho pedagógico com um grupo de adultos de 25 a 31 anos de idade com deficiência mental (6 integrantes). Ações de intervenção foram implementadas a fim de modificar estruturalmente as aprendizagens na perspectiva da apropriação do conhecimento e da constituição de relações. Para alcançar tais objetivos a pesquisadora utilizou seis dos sete cadernos da primeira série ou primeiro nível do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), a saber: 1) Organização de Pontos; 2) Percepção Analítica; 3) Comparações; 4) Orientação no Espaço I; 5) Categorização e 6) Ilustrações. Os resultados mostraram que os adultos pesquisados apresentaram um movimento importante de transformação, principalmente, em relação a sua autonomia. Percebe-se que a modificabilidade cognitiva se processou e o percurso em direção à conquista da autonomia teve seu início.

Na investigação de Oliveira (2008) foram selecionados 12 adolescentes com idade entre 12 e 15 anos, de uma escola pública de Salvador (BA), que apresentavam alguma

difficuldade de aprendizagem escolar. Foi proposta uma intervenção com base na teoria de Feüerstein, na qual procedeu-se tomando por base o ato mental e o processo de aprendizagem dos adolescentes nas três fases do pensamento: input (recepção), elaboração (processamento) e output (resposta). Assim, com a mediação intencional, visou-se identificar algumas disfunções cognitivas, desenvolver ou despertar a motivação intrínseca e as funções cognitivas subjacentes dos adolescentes.

No que se refere aos trabalhos que investigam a interação entre adulto e criança a partir da escala *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* de Lidz (1991) destacam-se os estudos realizados por Cunha (2004) e Cunha, Enumo e Canal (2006) como uma primeira proposta de operacionalização da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada. Posteriormente, Dias e Enumo (2008) e Dias, Paula e Enumo (2009) a partir da adaptação realizada por Cunha, Enumo e Canal (2006) utilizaram a escala em estudo com crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesses estudos foram analisadas: a) a mediação entre experimentadores e crianças (7 crianças de 8 a 11 anos) com Necessidades Educativas Especiais (NEE), durante a aplicação de um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas, no qual, realizou-se 121 sessões (gravações em áudio e vídeo) semanais individuais no período de três a cinco meses e analisou-se 35 sessões; b) interação entre experimentador durante aplicação de um Programa de Promoção da Criatividade (PPC) em 17 alunos de 2ª e 3ª séries do EF de Vitória/ ES, com dificuldade de aprendizagem, ao todo obteve-se um total de 25 sessões, durante 3 meses, com duas sessões semanais de uma hora cada, realizadas em subgrupos de 8 e 9 alunos, utilizou-se uma amostra de 5 sessões para análise.

A partir das análises dos dados as autoras observaram: a) no Estudo1, os critérios que tiveram maior nível de mediação, foram: Significação e Transcendência, o que evidencia a importância do mediador em fornecer relevância e significado aos estímulos do ambiente, importantes para melhorar o desempenho nas habilidades linguístico-cognitivas; b) no Estudo 2 não verificou-se diferenças significativas nas cinco sessões analisadas, observa-se que os comportamentos que foram emitidos em maior proporção, foram: comentar o desempenho da criança (Competência elogiar-encorajar), responder a questão (Responsividade Contingente) e apresentar dicas (Competência regulação na tarefa) (DIAS e ENUMO, 2008; DIAS, PAULA e ENUMO, 2009).

Como ressaltam Dias e Enumo (2008) e Dias, Paula e Enumo (2009) a proposta de adaptação da escala permitiu maior clareza nas definições das categorias da EAM, isso em

caráter de experimentação. Desse modo, a adaptação permitiu identificar os principais comportamentos medidores do experimentador.

Em outro estudo realizado por Dias et al. (2009) investigou-se sobre as possíveis influências entre o padrão de mediação do experimentador durante a aplicação de um programa de intervenção em habilidades criativas em alunos com dificuldade de aprendizagem. Participaram da intervenção 17 alunos de 2ª e 3ª séries do EF de Vitória/ ES, os quais tiveram seus comportamentos avaliados nas áreas cognitiva, afetiva e da criatividade. Foram analisadas 5 sessões de intervenção. Os resultados assinalaram diferenças significativas nas áreas cognitiva e afetiva, o que sugere influência sobre os processos mediacionais nos critérios como: significação, transcendência, sentimento de competência, regulação do controle de comportamento, planejamento de objetivos, desafio e diferenciação psicológica. Os dados apresentados parecem indicar a influência da qualidade da mediação do adulto que atua como professor de alunos com dificuldade de aprendizagem.

No processo de adaptação a *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* (Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada) (LIDZ, 1991) para o contexto de sala de aula Dias, Barros e Silva (2008) analisaram a mediação oferecida por duas professoras em sala de aula. A adaptação realizada resultou em 9 critérios mediacionais e 19 comportamentos do mediador/professor. Com base nas análises realizadas pelas autoras observou-se que a professora A apresentou maior frequência de comportamentos mediadores, principalmente, no critério Intencionalidade, enquanto que a professora B apresentou mediação apenas para o critério Intencionalidade, porém com frequência bem menor que a professora A.

Em relação a essa primeira proposta de adaptação da escala para o contexto de sala de aula, Dias, Barros e Silva (2008) consideraram que o instrumento aplicado se mostrou interessante e proveitoso para a compreensão da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Porém, as autoras salientaram a necessidade de ampliação e reaplicação do instrumento, de modo a substanciar os dados encontrados na pesquisa.

Tendo em vista, a necessidade de aprimoramento do instrumento que analisa a mediação no contexto educacional, outros estudos foram realizados por Dias, Mello e Moreira (2009), Dias (2010), Dias, Enumo, Moreira e Félix (2011). Nessas pesquisas investigou-se a mediação de quatro professoras da 2ª fase do Ciclo I à 2ª fase do Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola pública de município de Cáceres, MT. A análise foi realizada, a partir dos dados obtidos por gravações em vídeos semanais feitas nas salas de aula das 4 professoras, em diferentes horários e dias, sem comunicação prévia às professoras,

devidamente autorizado por elas, por um período de quatro meses (DIAS, MELLO e MOREIRA, 2009; DIAS, 2010; DIAS, et. al, 2011).

Ao observar a média de comportamentos mediadores apresentados pelas professoras, Dias et. al (2011) notaram

[...] semelhanças quanto à presença e frequência de categorias mediacionais, com destaque para: (a) maior frequência de comportamentos de *Dar feedback informativo*, *Apresentar questões sobre a tarefa* e *Solicitar autorregulação*; (b) baixa ou nula frequência para os critérios *Transcendência*, *Competência/Elogiar-encorajar*, *Responsividade contingente* e, no critério *Competência/Regulação na tarefa*, para os comportamentos de *Solicitar atenção* e *Dar feedback corretivo*; (c) comparativamente, as Professoras A e C apresentaram maior frequência de comportamentos mediacionais que as Professoras B e D (DIAS, et. al, 2011, p. 299-300 – grifo da autora).

A explicação a respeito das altas frequências indica que as professoras observadas apresentaram comportamentos como: explicar, orientar as atividades, fazer questões para os alunos sobre as atividades em desenvolvimento, solicitar ao aluno que este regule e controle seu comportamento, e responder às questões feitas pelos alunos (DIAS, et al., 2011).

No que se refere à baixa ou nula frequência de comportamentos mediadores apresentados pelas professoras pesquisadas, os resultados parecem indicar possíveis dificuldades das mesmas em apresentar comportamentos direcionados para a atividade. Mais especificamente, apresentaram raras vezes comportamentos como: estabelecer conexões temporais e/ou conceituais do conteúdo ensinado e estarem atentas aos momentos que necessitem corrigir algum erro do aluno relativo à atividade. Também apresentou menor frequência em comportamentos como: elogiar, afagar, responder a uma solicitação do aluno (DIAS, et al., 2011).

Em relação à adaptação da *MLE Rate Scale* para uso em professores, Dias, et. al (2011) a consideram:

[...] como proposta de um instrumento que pode contribuir para mudanças na própria prática pedagógica do professor, considerando que o processo de formação de um professor não acontece da noite para o dia. Assim, a prática pedagógica além de considerar a formação revela também as escolhas, o comprometimento social e os valores do professor (DIAS, et. al, 2011, p. 302).

Cabe destacar que no estudo desenvolvido por Dias, Mello e Moreira (2009), paralelamente ao período das filmagens, foram realizados encontros semanais com as

professoras e os pesquisadores do projeto. Os encontros tiveram por finalidade apresentar os princípios da EAM e verificar se o conhecimento desses princípios poderia alterar a frequência de comportamentos mediadores. Isto posto, analisou-se a frequência de comportamentos das professoras comparativamente entre os três períodos (antes, durante e após filmagem).

Em relação ao desempenho mediador das professoras durante a intervenção destaca-se: a) professora A teve um aumento de comportamentos nas categorias: Feedback Informativo e Solicitar Autorregulação; b) professora B obteve melhor resultado em Solicitar Autorregulação; c) professora C apresentou aumento da frequência de comportamentos nas categorias Feedback Informativo, Ponte Cognitiva Temporal, Questões para a tarefa, Solicitar Atenção, Solicitar Autorregulação e Responder à questão d) professora D apresentou maior média para as categorias Feedback Informativo, Questões para a tarefa (DIAS, MELLO e MOREIRA, 2009) A partir desses resultados, as autoras consideraram que a intervenção possivelmente provocou mudanças no padrão de interação das professoras com os alunos, principalmente para a Professora C.

No estudo realizado por Dias (2010) além de considerar a mediação das quatro professoras, também foi avaliado o desempenho escolar de seus respectivos alunos de quatro salas dos anos iniciais (67 alunos). A avaliação foi realizada tendo por base o Teste de Desempenho Escolar – TDE desenvolvido por Stein (1994) que avalia as capacidades básicas dos alunos em escrita, aritmética e leitura. Os resultados mostraram desempenho inferior, ou seja, o desempenho dos mesmos ficou abaixo do esperado para a fase/ano em que se encontravam.

Algumas propostas de formação de professores têm sido realizadas a fim de oferecer um suporte teórico e prático ao fazer pedagógico do professor no contexto socioeducacional com base na teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada elaborada por Feüerstein, a exemplo dos estudos de Campos e Macedo (2011), Cunha e Magalhães (2011).

Como proposta de formação docente Campos e Macedo (2011) desenvolveram um método de ensino ativo fundamentado na teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada, visando favorecer processos de aprendizagem do professor durante interações por meio de jogos realizados em sala de aula. Os dados foram coletados mediante observações gravadas em vídeo (duas horas semanais, durante um semestre) efetuadas durante o processo formativo. A partir das gravações em vídeo foi possível identificar estratégias e procedimentos que podem ser considerados como indicadores da função mediadora, de acordo com critérios de mediação. Observaram-se na ação docente: a intencionalidade da intervenção do professor, no

sentido de obter a reciprocidade do aluno; e a transcendência, entendida como ampliação dos conteúdos aprendidos para outros contextos da experiência da criança, no tempo e no espaço, constituindo-se em aprendizagens com maior carga de significado.

Cunha e Magalhães (2011) desenvolveram a Oficina de Aprendizagem Mediada com base na perspectiva da EAM, como uma proposta de reflexão da prática pedagógica para ampliar a crença na mudança de valores e atitudes acerca da deficiência. Foram realizados três encontros de duas horas de duração cada um, com dois grupos de professores, sendo 10 professores de uma escola privada de Educação Especial da cidade do Rio de Janeiro, e o outro grupo de 9 educadores de uma escola pública regular com classes especiais, no município de Duque de Caxias/RJ. Nos encontros os professores tiveram uma formação voltada para o conhecimento da teoria de modificabilidade cognitiva, bem como, os critérios necessários para uma mediação da aprendizagem propensa à modificabilidade.

Para que o objetivo da Oficina de Aprendizagem fosse alcançado foram realizados os seguintes procedimentos: a) utilização de técnicas de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais e materiais de apoio para desenvolvimento do autoconhecimento e integração da equipe; b) construção coletiva do conceito de mediação e introdução de conceitos teóricos; c) discussão sobre os critérios de mediação de Feürstein; e d) discussão de relações entre os conceitos teóricos apreendidos com a experiência prática e pedagógica dos professores e uma avaliação final da Oficina pelos mesmos (CUNHA e MAGALHÃES, 2011).

Recentemente Nascimento (2012) tendo como proposta de investigação a mediação pedagógica de professores do 1º Ano do EF, realizou uma nova adaptação da *MLE Rate Scale para o contexto de sala de aula*. A adaptação realizada por Nascimento (2012) proporcionou uma nova configuração denominada *Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP)*¹. O instrumento é composto por 6 critérios de mediação e 9 categorias de comportamento e foi usado para investigar o padrão mediador de 3 professores, sendo 8 sessões de cada professor (Total= 24 sessões) de 30 minutos, gravadas em vídeo e analisadas pelo *Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor*. Os dados do estudo permitiram visualizar os principais critérios de mediação de aprendizagem apresentado pelos professores, que tiveram maior frequência para o critério intencionalidade e menor para a transcendência.

¹ Essa nova configuração em que o termo escala foi substituído por inventário, foi adaptada, uma vez que, não foi realizado o procedimento metodológico estatístico entre a operacionalização da escala realizada por Cunha (2004), Cunha, Enumo e Canal (2006) e os outros estudos desenvolvidos por Dias e Enumo (2008), Dias, Barros e Silva (2008), Dias et al (2009), Dias (2010) Dias et. al (2011) nas adaptações posteriores em que não se adotaram os níveis de mediação que caracterizam a escala.

Um dado relevante apresentado no estudo de Nascimento (2012) que vem corroborar os resultados dos estudos realizados por Mello (2009), Dias (2010) e Dias et. al (2011) refere-se ao tempo de formação, isto é, os anos de experiência docente. As professoras B e D que tinham menor tempo de formação apresentaram menor frequência de comportamentos mediadores (MELLO, 2009; DIAS, 2010; DIAS et. al, 2011). No estudo de Nascimento (2012) o professor com menor experiência docente no 1º ano do EF, também apresentou a menor média de comportamentos mediadores.

A partir da variável tempo de experiência docente surge a preocupação em investigar o processo de formação acadêmica para atuação como professor dos anos iniciais do EF. Assim, a proposta de investigação levou em consideração a mediação pedagógica dos estagiários de Pedagogia.

Compreende-se que a interação entre o futuro professor em formação e os alunos da escola-campo configura-se como um espaço de aprendizagem da docência. Nesse espaço experimental o acadêmico tem a oportunidade de planejar a sua ação futura, atividade essa que deve estar voltada para o ensino e a aprendizagem. A atividade de ensino requer do sujeito em formação uma preparação tanto teórica quanto prática, a fim de proporcionar um ambiente planejado para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno.

Encerrando o capítulo que versa a *Mediação Pedagógica*, cabe esclarecer que o objetivo deste foi tecer esclarecimentos sobre a teoria de Feürstein e comentar os estudos realizados na área sobre o assunto. Além disso, buscou-se explicar os critérios de mediação propostos por Feürstein, de modo a apresentar pontualmente uma trajetória do instrumento que serviu de base para análise da mediação das estagiárias do Curso de Pedagogia/UNEMAT, objetivo do presente estudo.

Ao finalizar a apresentação do referencial teórico deste trabalho nos dois capítulos desta pesquisa, os quais abordaram questões pertinentes sobre o Estágio Supervisionado e a mediação pedagógica, afirma-se que muito ainda há para discutir em trabalhos futuros. Apresenta-se, a seguir, de forma detalhada, o percurso metodológico para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO III

CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico para a realização da presente pesquisa que objetiva compreender como se caracteriza a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia/Campus de Cáceres/UNEMAT. No decorrer do Capítulo são apresentados: a) problema e objetivos da pesquisa; b) delineamento da pesquisa; c) as características dos participantes da pesquisa; d) local onde ocorreu a coleta de dados; e) instrumentos e materiais utilizados; e f) processamento e análise dos dados.

3.1 Problema e objetivos da pesquisa

Ao realizar uma pesquisa sempre se busca uma resposta para uma pergunta, e por sua vez essa surge de uma necessidade do sujeito que pesquisa. Segundo Gamboa (2011) a questão problema é elaborada em um determinado espaço e contexto, portanto, é relevante explicar a partir de que situação e contexto a problemática dessa pesquisa foi elaborada.

Ao finalizar o curso de Pedagogia, e apresentar o trabalho de conclusão de curso percebia que muitos aspectos investigados no trabalho sobre a mediação de professoras dos anos iniciais do EF (MELLO, 2009), ainda ficaram por ser elucidados. Dentre esses aspectos, um em especial gerou inquietação e curiosidade, o que apontava que professoras com maior tempo de profissão apresentaram maior frequência de comportamentos mediadores do que professoras com menor tempo de docência. A partir dessa inquietação, elaborou-se o seguinte questionamento: *A pouca frequência de comportamentos mediacionais pode estar relacionada à formação inicial recebida, isto é, no processo de formação acadêmica?*

Com base no questionamento acima, elaborou-se a seguinte problemática de pesquisa: Como se caracteriza a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia? Na tentativa de responder ao questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral: Investigar a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia, durante o período de regência do Estágio Supervisionado. Para atender a esse objetivo geral, mais especificamente buscou-se realizar as seguintes ações: a) acompanhar e compreender o processo de instrumentalização teórico-prática das estagiárias durante a participação na disciplina de Estágio Supervisionado II; b) analisar a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia; c) analisar a percepção das estagiárias sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial, mais

especificamente, sobre o período de regência de Estágio Supervisionado, realizado nas escolas-campo como forma de atuação na futura profissão docente.

3.2 Delineamento da pesquisa

O ato pelo qual se procura obter conhecimentos sobre alguma coisa denomina-se pesquisa. De acordo com Gatti (2007) na pesquisa científica busca-se um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato da realidade observada, procura-se construir e elaborar conhecimentos profundos que a primeira vista revelam-se de forma obscura.

Com base nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida se caracteriza como uma investigação de caráter exploratório e descritivo. As pesquisas de caráter exploratório segundo Gil (2007, p. 41) “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Desse modo, revela conhecimentos que poderão ser utilizados posteriormente em outras pesquisas.

Nesse sentido, a investigação desenvolvida e apresentada nesse trabalho, além de ser de caráter exploratório, também tem caráter descritivo, apresenta como objetivo primordial a descrição das características do perfil pesquisado buscando estabelecer relações entre suas variáveis. Para Gil (2007, p. 42) “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Nesse estudo, a pesquisadora teve como principal inquietação a atuação prática das acadêmicas de Pedagogia/Campus de Cáceres/UNEMAT como aprendizes da atividade docente nos anos iniciais do EF.

A problemática dessa pesquisa compreende a abordagem quanti-qualitativa para analisar os fenômenos presentes na mediação pedagógica das estagiárias. Nesse aspecto, as técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados, sejam elas quantitativas ou qualitativas, ou mesmo a conjunção entre as duas, não podem ser entendidas em si mesmas. A compreensão do fenômeno estudado se dará a partir do objeto do estudo, objetividade, subjetividade, critérios de cientificidade, etc., o que determinou a escolha do método que direcionou o estudo. Cabe ressaltar que nessa investigação as duas abordagens foram utilizadas de forma conjunta.

Nessa perspectiva Gamboa (2009) destaca que nas técnicas qualitativas os fenômenos sofrem a intervenção do sujeito que procura interpretar o sentido das manifestações do objeto em estudo, enquanto que nas técnicas quantitativas o sujeito que

pesquisa fica distante de seu objeto o que permite filtrar a subjetividade e obter o rigor científico quantificável.

Ainda sobre as técnicas adotadas em uma pesquisa Gamboa (2009, p. 64) salienta que “Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos”.

Nessa relação entre a abordagem qualitativa e quantitativa torna-se possível compreender melhor o fenômeno estudado, e, como afirma Gamboa (2009, p. 106) “[...] é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto [...]”. Dessa maneira a pesquisa apresentada utiliza das duas abordagens, pois analisa a mediação pedagógica de forma quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa é dada a partir de dados objetivos que identificam a frequência de comportamentos mediadores das estagiárias do Curso de Pedagogia. Enquanto que a análise qualitativa ocorre a partir das inferências sobre a mediação com base nos pressupostos teóricos da Teoria de Feürstein, e na percepção das estagiárias sobre o Estágio Supervisionado na formação docente.

3.3 Participantes

O perfil pesquisado foi formado por quatro estagiárias que não exerciam a profissão docente, sendo constituído por acadêmicas que teriam a oportunidade de aprender a futura profissão no período de regência do Estágio Supervisionado (ES). Tal característica é comum a todas as quatro estagiárias que realizariam o Estágio Supervisionado no 6º semestre de Pedagogia, no segundo semestre de 2011, o qual corresponde à primeira etapa de estágio realizada nos anos iniciais do EF. Com a finalidade de manter o sigilo ético, as estagiárias foram nomeadas pela letra E (estagiária) seguidas por um número, sendo a primeira estagiária (E1) e, assim sucessivamente. Em relação ao tempo de passagem entre o Ensino Médio e o início da Graduação o intervalo variou entre 8 anos a 3 meses. O ingresso seguido na graduação após término do Ensino Médio está assim caracterizado: E1 (2006), E2 (2007), E3 (2001) e E4 (2008). A seguir são apresentadas informações sobre as estagiárias:

Estagiária 1 tem 21 anos, realizou seu período de regência na Escola A, na qual estagiou na sala do 2º Ano do EF (período matutino) formada por 12 alunos.

Estagiária 2 tem 41 anos, realizou a regência na Escola A, e estagiou na sala de aula do 5º Ano do EF (período matutino), que atendia 10 alunos.

Estagiária 3 tem 35 anos, realizou a fase de regência na Escola A, na qual estagiou na sala do 4º Ano do EF (período vespertino), que atendia um número de 5 alunos.

Estagiária 4 tem 20 anos, realizou sua regência na Escola B, tendo estagiado na sala de aula do 4º Ano do EF (período matutino), com um total de 22 alunos.

3.4 Local de coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu em dois locais distintos, sendo realizada em um primeiro momento na sala do 6º semestre de Pedagogia, durante as aulas de Estágio Supervisionado II na etapa de orientação teórica para as acadêmicas, antes da inserção das mesmas nas escolas-campos. E, o outro momento aconteceu nas escolas-campo durante o período de regência das estagiárias.

Em relação ao primeiro local de coleta de dados para esta pesquisa é importante destacar que no período de 2011/2 o curso de Pedagogia/Campus de Cáceres/UNEMAT tinha um total de 291 acadêmicos, em grande parte do sexo feminino, característica comum no curso de Pedagogia, sendo que a sala de aula do 6º semestre era constituída por 29 acadêmicas. Conforme o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia (2007, p. 8) este é organizado “[...] em oito semestres, com uma carga horária total de 3.325 horas/aulas. As disciplinas, distribuídas em 3.225 horas/aulas, contemplam atividades teórico-práticas distribuídas em créditos, conforme a matriz curricular [...]”. Dentre as várias disciplinas que integram a Matriz Curricular tem a disciplina de Estágio Supervisionado II, a qual proporciona ao estagiário, além da formação teórica na universidade, oferece um contato mais próximo com a realidade escolar na qual esse irá atuar futuramente.

Quanto à estrutura física proporcionada pela Universidade, o curso de Pedagogia funciona no 2º piso do bloco I do Campus “Jane Vanini” UNEMAT no qual são realizadas as aulas. O curso conta com 8 salas de aulas, dispostas 4 salas de cada lado do corredor, todas com: quadro negro, cadeiras com mesinhas e compartimento para colocar materiais, além de dois aparelhos de ar-condicionado, dois ventiladores e boa iluminação, porém com acústica desfavorável para o desenvolvimento das aulas. Foi em uma das salas descritas anteriormente que as estagiárias do 6º semestre participaram das aulas de Estágio Supervisionado II.

Em um segundo momento da pesquisa, a coleta de dados ocorreu nos espaços das escolas-campo, onde as estagiárias realizaram o período de regência como exigência do Estágio Supervisionado. Portanto, cabe esclarecer que as estagiárias E1, E2 e E3 foram acompanhadas na Escola A e a estagiária E4 na Escola B. A seguir, apresenta-se uma breve

descrição sobre cada uma das escolas-campo.

A Escola A é uma escola privada, de pequeno porte, localizada no centro da cidade de Cáceres/MT, a qual, em 2011/1, conforme informações da secretaria, atendia um total de 280 alunos. A escola oferece uma educação para os níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, priorizando a Educação Infantil. A estrutura das salas de aula da escola conta com boa iluminação, sistema de ar condicionado, além de ventiladores, o que deixa a temperatura agradável. Todo o mobiliário das salas de aula é proporcional e específico para as crianças, sendo adequado tanto para atendimento da clientela da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. O espaço externo da escola é composto por: dois pátios, sendo um coberto e outro ao ar livre, além de um parque infantil coberto onde são realizadas as aulas de recreação. Quanto ao rendimento e desempenho dos alunos da referida escola, esses são avaliados por meio de avaliações realizadas pelos professores, e ainda, a escola adota como material didático o sistema apostilado de ensino. É importante destacar que a escola não participa das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A escola B é uma escola da rede pública estadual de ensino de porte médio, localizada em um bairro periférico do município de Cáceres/MT, que no ano de 2011 apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 5,0, superando a meta estabelecida de 4,8. A escola atendia, na data da pesquisa, um total de 1002 alunos, esse número compreende desde alunos que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No período matutino o número de matriculados era de 472 alunos, sendo que a sala de aula em que E4 lecionou no período de estágio tinha um total de 22 alunos (4º ano EF). Em relação à estrutura física da sala, a mesma possui quatro ventiladores e quatro lâmpadas, lousa negra, televisão, cadeiras e mesinhas para os alunos. Para atividades de recreação, bem como atividades físicas, a escola conta com uma quadra de esportes coberta.

3.5 Instrumentos e materiais da pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados como instrumentos: 1) Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP) baseado em Nascimento (2012); 2) Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores traduzido por Cunha (2008); 3) Roteiro de entrevistas com as estagiárias de Pedagogia; e 4) Roteiro de observação das aulas de Estágio Supervisionado II na universidade, sendo os dois últimos instrumentos elaborados para o estudo.

Sobre a diversidade de instrumentos André (2010) destaca que um dos aspectos positivos que tem sido encontrado recentemente nas pesquisas é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta de dados. O que, segundo a autora, demonstra maior consciência do pesquisador em relação ao objeto de estudo sobre a formação docente, o qual apresenta questões complexas, que necessitam ser investigadas sob diferentes perspectivas.

A seguir apresenta-se os objetivos de cada instrumento utilizado:

a) Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP) baseado em Nascimento (2012) teve por objetivo caracterizar a mediação pedagógica das estagiárias de Pedagogia. No Anexo 1 é apresentada uma descrição detalhada dos critérios e comportamentos mediadores avaliados pelo ICMP. Esse instrumento é composto por 6 critérios e 9 comportamentos mediacionais, descritos a seguir:

Tabela1 - Critérios e comportamentos mediacionais do ICMP;

Critérios	Comportamentos mediacionais	Sigla
I. Intencionalidade	Explicar o Objetivo da Interação	EOI
II. Significação	Enfatizar a Importância da Tarefa	ENI
III. Transcendência	Fazer Ponte Cognitiva Temporal	PCT
IV. Competência/ Regulação na Tarefa	Solicitar autorregulação	SAR
	Dar Feedback Corretivo	FEC
	Apresentar Questões sobre a Tarefa	QTC
V. Competência/ Elogiar-encorajar	Dar Feedback Positivo	FEP
VI. Responsividade	Responder à Questão	REQ
Contingente	Responder à Solicitação do aluno	RSO

Fonte: Elaborado pela autora com base no ICMP adaptado por Nascimento (2012).

O referido instrumento foi elaborado com base na Escala original *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* desenvolvida por Lidz (1991), e na operacionalização de Cunha, Enumo e Canal (2006), que posteriormente foi adaptada para o contexto da sala de aula por Dias et al. (2011). O inventário foi utilizado inicialmente na pesquisa desenvolvida por Nascimento (2012). Nesse estudo, o ICMP constitui-se como um roteiro que descreve alguns dos aspectos presentes em uma mediação em sala de aula, a partir de comportamentos mediadores

b) Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores traduzida por Cunha (no prelo) foi utilizada com o objetivo de analisar a mediação pedagógica das estagiárias mediante procedimento de observação das aulas durante a fase de regência. Esse instrumento possui seis critérios de análise da mediação os quais integram 21 itens a serem observados. Os critérios e itens que compõe o instrumento são: 1) Intencionalidade (1º-3º item), 2) Significação (4º- 7º item), 3) Transcendência (8º- 10º item), 4)

Competência/Regulação na tarefa (11º- 17º item), 5) Competência/Elogiar-encorajar (18º-20º item) e 6) Responsividade Contingente (21º item), os quais são descritos no Apêndice 2.

c) Roteiro de Entrevista semiestruturada foi aplicado às estagiárias antes e após a regência e teve por objetivo conhecer os dois momentos da regência (antes e após) a partir da percepção das estagiárias. No período pré-regência abordou-se os seguintes temas: a) razão de escolha do curso, b) pretensão profissional; c) imagem a cerca da profissão docente; d) concepção sobre o ensino e aprendizagem; e) período de regência no Estágio Supervisionado; e f) expectativas em relação ao estágio. No período pós-regência abordou-se a percepção das estagiárias sobre a sua atuação como professora a partir dos temas: a) dificuldades encontradas; b) interação com os alunos em sala de aula; c) facilidades encontradas; d) autoavaliação da sua atuação em sala de aula; e) mudanças percebidas após a realização do ES; f) expectativas após a realização da regência. O roteiro de entrevista é apresentado no Apêndice 3.

Para atender ao objetivo da pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, pois de acordo com Triviños (1987, p. 146) esse tipo de entrevista: a) parte de questionamentos básicos apoiados nos objetivos da pesquisa e na teoria; b) valoriza a presença do investigador, a liberdade e espontaneidade do entrevistado; c) favorece a descrição dos fenômenos sociais, a explicação e compreensão em sua totalidade. A esse respeito Lüdke e André (1986, p. 34) ressaltam que a grande vantagem da entrevista “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] sobre os mais variados tópicos”.

d) Roteiro de Observação foi utilizado para observar as aulas de Estágio Supervisionado II na universidade. A observação foi realizada com o objetivo de conhecer e acompanhar o processo de instrumentalização teórico-prática das estagiárias antes da inserção das mesmas nas escolas-campo. Tendo em vista que as aulas de estágio proporcionam um momento de preparação dos estagiários para a compreensão da realidade do contexto escolar e peculiaridades da docência, estabeleceu-se como critérios de observação: a) presença das estagiárias nas aulas; b) participação das estagiárias na aula. Para cada um dos critérios foram elaboradas questões a partir das quais foram observadas a participação das estagiárias durante as aulas teórico-metodológicas da disciplina de estágio. A seguir, apresenta-se o Quadro utilizado como base de registro das observações.

Quadro 3. Roteiro de registro da observação das aulas de estágio

Critérios de observação	Registro da observação
1. Presença na aula	1. A estagiária estava presente na aula? Sim () Não ()
2. Participação na aula	2. A estagiária apresentou seu ponto de vista/percepção nos momentos de discussão dos textos? Sim () Não () 3. A estagiária fez pergunta sobre o assunto em discussão? Sim () Não ()

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito da técnica de observação na coleta de dados Triviños (1987, p. 153) enfatiza que “Observar é destacar de um conjunto algo específico, prestando, atenção em suas características”. Além disso, a observação proporcionou um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, ou seja, o estágio supervisionado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa foram utilizados como materiais para a coleta de dados: a) filmadora digital - com a qual foram realizadas as filmagens das aulas das estagiárias, e também das entrevistas; b) cartão de memória 8 GB e HD Externo Portátil 500GB - para armazenamento das vídeos-gravações das aulas e entrevistas; c) netbook – para organização e processamento dos dados coletados; d) impressora – para a impressão das transcrições tanto das entrevistas, quanto das aulas filmadas; e) papel A4 e, f) cartucho de impressora jato de tinta;

3.6 Procedimentos, Processamento e análise dos dados

O período de coleta de dados foi realizado de setembro a novembro de 2011, e, anterior à coleta de dados procedeu-se a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas da UNEMAT, que compreende a 1ª etapa dos procedimentos. Durante os três meses foram realizadas observações na sala de aula do 6º semestre do Curso de Pedagogia, entrevistas com as acadêmicas e filmagens das aulas das estagiárias no período de regência. Os procedimentos realizados, a forma de processamento e análise dos dados da pesquisa são descritos a seguir em 6 etapas:

Etapa1 –Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa atendeu aos dispositivos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas com seres humanos. Quanto aos aspectos éticos realizaram-se os seguintes procedimentos: 1) Contato com a coordenadora do Curso de Pedagogia e apresentação do propósito da pesquisa. Após a compreensão da proposta da pesquisa, colheu-se a assinatura da coordenadora como responsável pelo Curso, uma vez que os sujeitos ainda não haviam sido selecionados. Procedeu-se a montagem do processo do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UNEMAT; 2) O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP-UNEMAT pelo Protocolo nº 57/ 201; 3) A autorização para realização da pesquisa consta no Parecer nº 165/2011 (Anexo 2). 4) Após a autorização do CEP-UNEMAT o estudo foi iniciado com as estagiárias selecionadas que concordaram em participar da pesquisa e que autorizaram a realização da mesma assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme consta no Apêndice 4.

Etapa 2 - Seleção dos participantes

Para realização da pesquisa decidiu-se por uma amostragem não aleatória, mais especificamente, a amostragem por julgamento, que segundo Barbetta (2008) caracteriza-se por uma amostragem com uma população pequena. Nesse processo levam-se em conta que os elementos escolhidos são aqueles julgados como típicos da população que se deseja estudar. Nesse aspecto, é comum no Curso de Pedagogia da Unemat do Campus “Jane Vanini” Cáceres/ MT, acadêmicos que não exercem a profissão docente ao ingressarem no curso. Tal constatação foi observada por Milanesi et al. (2008) em investigação realizada na mesma instituição de ensino, na qual dos 124 acadêmicos investigados 85% não exerciam a docência ou atuavam em outras áreas.

No processo de seleção das participantes, estabeleceram-se como critérios de inclusão e exclusão na pesquisa os seguintes aspectos descritos a seguir: 1) *Critérios de inclusão*: a) acadêmicos que realizaram o período de regência do Estágio Supervisionado II no município de Cáceres; b) acadêmicos do 6º semestre de Pedagogia que não exercem a profissão docente no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); c) estagiárias que realizariam o período de regência do Estágio Supervisionado II em uma mesma escola-campo. Esse critério foi aplicado devido à necessidade do pesquisador acompanhar as aulas dos estagiários em um período diário de 4 horas seguidas em diferentes momentos; 2) *Critérios de exclusão*: a) estagiárias do 6º semestre de Pedagogia que tinham experiência docente no Ensino

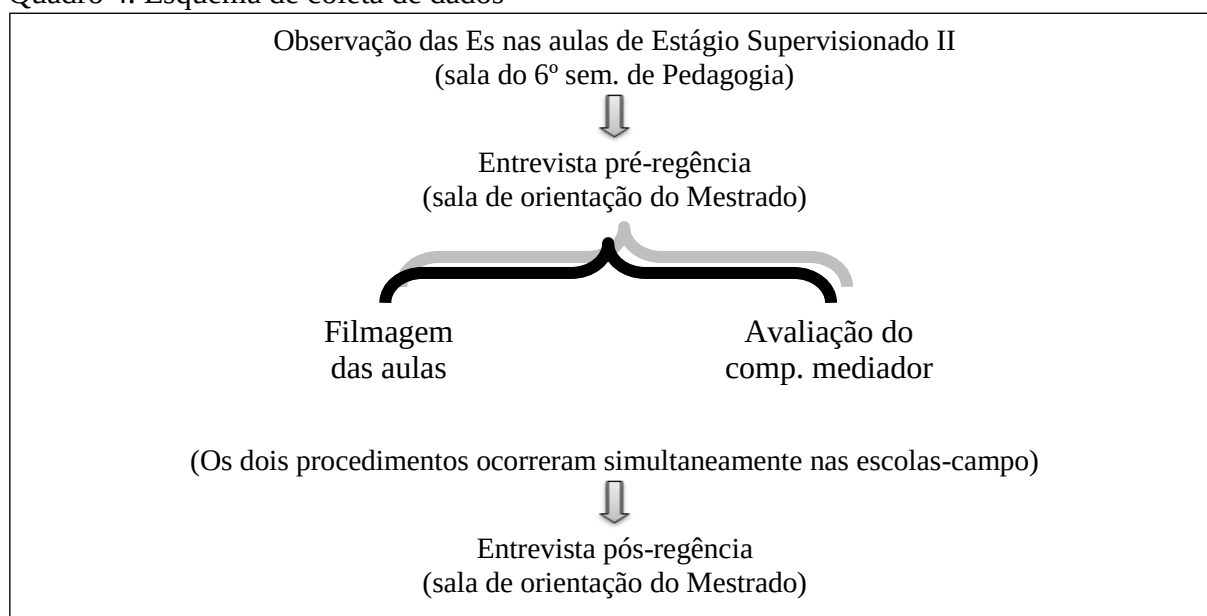
Fundamental; b) acadêmicas que não realizariam a regência do Estágio Supervisionado II no município de Cáceres-MT;

Com base nos critérios estabelecidos, do total de 29 acadêmicas do sexto semestre de Pedagogia, 16 delas não exerciam anteriormente a docência e realizariam o estágio na cidade de Cáceres. Portanto, da amostra de 16 acadêmicas foram selecionadas 25 %. Assim, participaram do estudo quatro estagiárias do 6º semestre do curso de Pedagogia da Unemat do Campus “Jane Vanini” Cáceres/ MT, que ingressaram na graduação em 2009/1, no período noturno.

Inicialmente obteve-se a autorização de três acadêmicas para a realização da pesquisa, e assim, iniciou-se a coleta de dados na escola A. Concomitantemente, a pesquisadora continuou a observar as aulas na disciplina de Estágio Supervisionado II, e também ficou aguardando respostas de duas estagiárias que ainda não haviam confirmado participação. Após algumas conversas e aproximação do período de regência das duas estagiárias da escola B, apenas uma delas concordou em participar. Com essa última confirmação, obteve-se o total de sujeitos propostos para a pesquisa, apesar da dificuldade evidente de aceitação dos mesmos para participar da pesquisa.

A seguir, apresenta-se no Quadro 4 o desenvolvimento da coleta de dados:

Quadro 4. Esquema de coleta de dados



Legenda: Es refere-se as estagiárias que participaram da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora com base na sequência da coleta de dados.

Etapa 3 – Observação das estagiárias nas aulas na universidade

A observação ocorreu de setembro a novembro de 2011 no período de formação teórico-prática na universidade, para um melhor conhecimento das estagiárias que não

exerciam a profissão docente. Destaca-se que foram realizados os registros da observação apenas das acadêmicas que aceitaram participar da pesquisa. O registro das observações foi realizado com base em questões (descritas anteriormente no Quadro 3) que foram elaboradas a partir dos seguintes critérios: a) presença na aula; b) participação na aula.

Ao todo foram observados 5 dias de aula, sendo que cada um desses dias compreendia três aulas teórico-metodológicas sobre assuntos pertinentes ao desempenho da função docente no Ensino Fundamental.

Etapla 4 – Filmagens das aulas das estagiárias nas escolas-campo

As filmagens das aulas foram realizadas de maneira aleatória sem aviso prévio, observando a disposição das aulas das estagiárias que eram de 40 h/a de regência, que ocorreram nos mês de outubro de 2011 para E1, E2 e E3 e no mês de novembro de 2011 para E4. Foi possível obter 12 vídeo-gravações de 30 minutos de aulas de cada uma das 4 estagiárias, o que corresponde a 15% das aulas lecionadas no período de regência, ao final contabilizando 48 filmagens. Para cada estagiária foram realizadas 6 horas de vídeo-gravações referentes ao período de regência, totalizando ao final 24 horas de filmagens das quatro estagiárias. Abaixo a Tabela 2 apresenta o número de aulas filmadas e suas respectivas datas.

Tabela 2 – Quantidade de aulas filmadas em cada dia de regência das estagiárias

Estagiárias	Dias de aula da Regência por Es/ N° de filmagem							Total
	04/10	05/10	10/10	13/10	17/10	18/10	19/10	
E1	1	2	1	3	3	1	1	12
E2	1	1	2	3	0	3	2	12
E3	2	0	2	3	0	4	1	12
E4	03/11	04/11	10/11	16/11	17/11			
	2	2	2	1	5			12

Fonte: Elaborado pela autora com base nos números de filmagens realizadas na coleta de dados.

De acordo com André (2010) um dos procedimentos de coleta de dados que tem sido muito utilizado atualmente dentre outros é a videografia, procedimento utilizado nessa pesquisa.

Em relação ao total de filmagens obtidos em cada data e a sua disposição, essas podem ser justificadas pelas seguintes razões: 1) na Escola A (onde E1, E2 e E3 realizaram a regência) havia atividades que estavam em andamento, como projetos que eram desenvolvidos pelas professoras regentes, e não pelas estagiárias, assim, não houve a

possibilidade de filmar essas aulas; 2) na Escola B (onde E4 realizou o estágio) em função de atividades extracurriculares e aula de educação física que não era realizada pela estagiária.

Em período posterior às filmagens, iniciou-se o processamento de dados referentes as 48 vídeo-gravações das quatro estagiárias que foram transcritas durante os meses de janeiro a abril de 2012. As transcrições foram necessárias em função da análise que tem por base as verbalizações (conteúdo verbal expreso) emitidas pelas estagiárias durante as suas interações em sala de aula com os alunos. Todas as transcrições foram realizadas em documento do Microsoft Word e organizadas em um quadro dividido em três partes. Na 1ª e 2ª parte do quadro foram transcritas as verbalizações das estagiárias e dos alunos, que foram identificados por gênero aluno e aluna, e ainda, quando não era possível identificar o que era falado preenchia-se com a letra X. Na terceira parte do documento registrou-se o contexto da aula. O modelo de transcrição das aulas filmadas pode ser visualizado no Apêndice 5. As aulas foram transcritas, impressas e as verbalizações das estagiárias foram enumeradas com o objetivo de identificar o comportamento mediador.

Considerando que no estudo anterior de Nascimento (2012) o processo de identificação do comportamento mediador passou por uma análise de concordância, obtendo índice superior a 75%, no presente estudo antes de utilizar o ICMP para a categorização das aulas, realizou-se um sorteio aleatório de uma das 48 aulas para verificar o índice de concordância das categorias. Foi distribuída uma cópia da transcrição da aula para a pesquisadora e outra cópia da mesma aula para uma avaliadora devidamente treinada na Teoria da EAM, e, o cálculo em todas as categorias foi superior a 78% (conforme Apêndice 6). Assim, o Inventário de Comportamento Mediadores do Professor foi utilizado para a categorização das 48 aulas. No apêndice7 apresenta-se uma breve descrição das aulas das estagiárias, na qual se descreve: data, horário, disciplina lecionada e conteúdo trabalhado.

O trabalho de categorização consistiu em observar as verbalizações das estagiárias em suas respectivas interações com os alunos, identificando no conteúdo verbal expreso comportamentos que correspondiam aos comportamentos mediadores descritos no ICMP. E, depois da identificação, o comportamento mediador observado era registrado em um quadro (ver Apêndice 8), para posterior contagem dos mesmos em cada aula.

Após o registro contabilizou-se o total de comportamentos mediadores observados em cada um dos nove comportamentos mediadores do ICMP. Esse procedimento foi realizado aula por aula, e, depois esses dados foram todos inseridos e organizados em planilha do programa Microsoft Excel. Posteriormente, realizou-se o cálculo de soma por categorias de comportamentos e critérios, e ainda, calculou-se a média e desvio padrão das categorias e

critérios do ICMP. Esses procedimentos adotados permitiram a elaboração de tabelas para a análise da mediação pedagógica das estagiárias.

Os resultados obtidos foram analisados de forma quantitativa, tomando-se por base a frequência de comportamentos mediadores presentes nas interações estagiário/aluno, descrevendo-se os comportamentos mais evidenciados no perfil pesquisado. Também, realizou-se análise qualitativa, por meio de inferências a respeito da mediação pedagógica das estagiárias, na qual utilizou-se trechos das verbalizações das estagiárias para exemplificar os comportamentos mediadores das mesmas. Utilizou-se como exemplo as aulas nas quais o comportamento analisado apresentou maior frequência.

Além disso, foi possível realizar uma análise intraindividual da frequência de comportamentos mediadores das estagiárias em quatro momentos do estágio: 1) primeiro momento (Aula 1); 2) segundo momento (Aula 4); 3) terceiro momento (Aula 8); 4) quarto momento (Aula 12). A partir dessa classificação foi possível observar a variação de comportamentos mediacionais das estagiárias nos quatro períodos descritos ao longo do estágio.

Posteriormente, os resultados obtidos por meio da utilização do ICMP foram analisados comparativamente com os resultados alcançados nas observações das Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores preenchidos pelos professores orientadores.

Etapas 5 – Entrevistas com as estagiárias

Para a realização das entrevistas procurou-se atender ao horário e local escolhidos pelas estagiárias. Portanto, as entrevistas foram realizadas no período noturno, na sala de orientação do Mestrado em Educação, local escolhido pela sua localização.

As entrevistas foram filmadas, ressaltando que Lüdke e André (1986, p. 37) consideram que “[...] A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. A autora acrescenta que a técnica de filmagem pode ser muito útil para voltar a ela caso seja necessário, pois essa além de gravar as expressões orais, também grava as expressões faciais, gestuais, bem como a mudança de postura do entrevistado ao responder uma determinada questão.

Observando os critérios éticos da pesquisa, antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora teve o cuidado de realizar o procedimento proposto por Lüdke e André (1986). Conforme as autoras “[...] É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre

os objetivos da entrevista e de que informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 37). Nesse sentido, houve o cuidado de esclarecer aos participantes o objetivo da entrevista e garantiu-se o sigilo e anonimato dos mesmos.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com as acadêmicas, totalizando oito registros em dois momentos distintos: antes da regência denominada *Entrevista Pré-regência*, e após o período de regência, *Entrevista Pós-regência*. O roteiro de perguntas das entrevistas foi composto por seis questões semiabertas tanto na entrevista pré-regência como na entrevista pós-regência. O tempo de duração das entrevistas pré-regência variaram entre 7 a 10 minutos e as entrevistas pós-regência foram realizadas em um tempo de 7 a 15 minutos.

Após realização das entrevistas, essas foram transcritas literalmente para posterior análise. Como proposta de análise das entrevistas, tomou-se como referência os *procedimentos exploratórios* que “[...] permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 128). Desse modo, para analisar a percepção das estagiárias, realizou-se a leitura do material e a partir das questões realizadas na entrevista foram elaboradas as categorias de análise (BARDIN, 2011), selecionando os conteúdos de interesse para a interpretação das respostas. Com base em referencial teórico, realizou-se a interpretação dos dados selecionados.

A percepção das estagiárias foi relacionada de forma qualitativa com os indicadores de mediação. Para tanto, considerou-se as experiências vivenciadas por elas, permitindo, assim, realizar um paralelo/comparação entre as concepções e expectativas que as estagiárias apresentaram antes e após a realização do estágio.

Etapa 6 – Aplicação das Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores

Para a utilização do instrumento, inicialmente, foi realizada a sua adaptação com base na tradução livre e autorizada do *Guidelines for Observing Teaching Interactions*, de Carol Lidz, (2003, p. 46-48) realizada por Cunha (2008). Do total de 34 componentes apresentado no instrumento original foram utilizados, nesse estudo, 21 componentes. A seleção dos componentes foi realizada considerando os critérios apresentados no ICMP. A adaptação se justifica pela seguinte razão: a) analisar os mesmos critérios que constam no ICMP, para que depois pudessem ser comparados; e b) atender aos objetivos da pesquisa que está direcionada para a observação dos comportamentos mediadores de estagiários no contexto de sala de aula.

A partir da adaptação, houve a contribuição de dois professores orientadores com os quais a pesquisadora se reuniu e explicou a eles qual era o objetivo do instrumento na pesquisa e como deveriam registrar os comportamentos mediadores observados em cada um dos itens das *Diretrizes de observação do comportamento mediador de professores*. Há de se destacar também, que foi solicitado aos professores que preenchessem as diretrizes sem que fossem transmitidas às estagiárias algum referencial ou explicação sobre a mediação.

Como procedimento a ser adotado pelo professor orientador, esse deveria observar a aula de cada estagiária e marcar com um X o nível de evidência do comportamento mediador em cada um dos 21 itens que compõe o instrumento. Por exemplo, no item 1 (Intencionalidade) o professor orientador deveria observar o seguinte aspecto: *O estagiário produz uma mensagem clara aos alunos com objetivo de engajá-los na atividade a ser realizada na aula*. Observando os níveis de evidência o professor iria assinalar se esse comportamento ocorreu em nível elevado (4), nível moderado (3), nível crescente (2) ou nenhuma evidência (1).

Para melhor compreensão, descreve-se a seguir o que cada um dos níveis representa: a) nível 4 *evidência em nível elevado* (sempre): indica uma ótima mediação, o comportamento apresentado é realizado a todo o momento pelo estagiário; b) nível 3 *evidência em nível moderado* (as vezes): indica uma mediação média, significa que o estagiário apresenta o comportamento em um nível médio esperado para a mediação; c) nível 2 *evidência em nível crescente* (poucas vezes): indica uma baixa mediação, assim o comportamento ocorre em apenas alguns momentos da interação; d) nível 1 *nenhuma evidência* (nunca): indica a ausência de mediação para o componente. Desse modo, supondo que na aula observada a estagiária apresentou o comportamento em nível moderado o professor orientador deveria assinalar o número 3, que corresponde a um nível 3 de mediação.

Ao final das aulas de cada estagiária foram recolhidos os instrumentos devidamente preenchidos pelos professores orientadores. Obteve-se 4 fichas de cada estagiária, somando um total de 16 fichas preenchidas das quatro estagiárias.

A contribuição dos professores orientadores teve como objetivo corroborar na compreensão da mediação pedagógica das estagiárias a partir de dois instrumentos: o ICMP e as Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores.

Os dados coletados foram organizados em uma planilha do programa Microsoft Excel. Posteriormente, contabilizou-se a frequência de ocorrência dos níveis de mediação apresentados pelas estagiárias, e então, esses dados foram dispostos em uma tabela a partir da qual foi possível realizar análise.

3.7 Análise dos riscos e benefícios

No que se refere aos *riscos e benefícios* da pesquisa, essa ofereceu risco mínimo aos participantes, uma vez que não se tratava de benefícios financeiros e físicos aos mesmos, nem tão pouco para as instituições envolvidas. Os benefícios concedidos aos participantes são de cunho social e científico, pois permitiu a esses o conhecimento da mediação pedagógica oferecida no contexto de aprendizagem da docência. Desse modo, a partir dos resultados encontrados na pesquisa, as estagiárias puderam refletir sobre as suas futuras ações docentes, o que poderá ser útil na sua prática profissional.

Finalizamos aqui como foi o percurso de utilização dos vários elementos e procedimentos necessários para a realização dessa pesquisa. No capítulo seguinte, a partir de criteriosas análises, serão apresentados os resultados desse trabalho que buscou entender a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia em processo de formação docente.

CAPÍTULO IV

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo aborda os resultados encontrados na pesquisa realizada a respeito da mediação pedagógica das estagiárias de Pedagogia em processo de formação docente e que ainda não exercem a docência. Com o objetivo de expor os resultados de forma clara e objetiva, estes são apresentados na seguinte ordem: 1) Descrição sobre os aspectos observados nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II; 2) Percepção das estagiárias no período pré-regência; 3) Características mediadoras apresentadas pelas estagiárias; 4) Percepção das estagiárias no período pós-regência e 5) Discussão dos resultados apresentados.

4.1 Observação das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II na Universidade

A observação das aulas teóricas na Unemat se constituiu como um importante momento para o conhecimento do processo de instrumentalização teórico-prática das estagiárias na disciplina de Estágio Supervisionado II. Também foi possível observar alguns aspectos referentes ao comportamento das acadêmicas como presença e participação nas aulas, o que demonstra o comprometimento ou não das alunas com essa etapa de formação.

Nessa etapa de instrumentalização teórico-prática as estagiárias estudaram textos referentes a aspectos que dizem respeito à compreensão do contexto escolar e textos que focam as peculiaridades da profissão docente. Os textos abordados nas aulas foram: Estágio: diferentes concepções (PIMENTA e LIMA, 2004) (Aula 1); Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2007) (Aulas 2-3); Planejamento de ensino: peculiaridades significativas (LEAL, 2005) (Aulas 3-4); Os professores deste milênio nas abordagens atuais da didática (CALLEJA, 2005) (Aulas 4-5). Esses textos foram trabalhados em forma de discussão oral, nas quais os professores pediam para que as acadêmicas lessem em casa para posterior discussão em sala de aula.

A dinâmica de realização das aulas de estágio consistia em discussões orais alusivas aos textos, a partir dos quais os professores orientadores (dois) incentivavam as estagiárias a participarem com suas possíveis dúvidas e conhecimentos a respeito do assunto. Também houve um momento em uma das aulas em que as estagiárias foram orientadas sobre como elaborar um plano de aula, atividade essa que seria realizada por elas no período de regência.

Ao realizar uma pesquisa de cunho científico é de extrema importância contextualizar o momento em que essa ocorre. Nesse sentido, destacam-se as eventualidades que aconteceram, em especial, no semestre pesquisado. Um primeiro aspecto foi o fato de que até o mês de setembro de 2011 as aulas de Estágio Supervisionado II não haviam sido iniciadas por falta de professores para a disciplina. Desse modo, as aulas dessa disciplina iniciaram com um mês de atraso, o que gerou atraso no cronograma e acúmulo de atividades. Refletindo sobre este aspecto, pode-se avaliar que tal evento possa ter acarretado possíveis dificuldades na formação das estagiárias (E1, E2 e E3), uma vez que essas realizaram as aulas teóricas no mesmo período em que cumpriam a etapa de observação e concomitantemente realizando as regências nas escolas-campo (Escola A).

Apresenta-se a seguir um quadro com os aspectos observados quanto à *presença e participação das estagiárias* nas aulas da disciplina de Estágio.

Quadro 5 – Observação do comportamento das estagiárias na disciplina de Estágio Sup. II

Critérios	Estagiárias	A1	A2	A3	A4	A5
Presença na aula	E1	Não	Não	Não	Não	Não
	E2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	E3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	E4	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Participação na aula (apresentou o seu ponto de vista/ fez pergunta)	E1	Não	Não	Não	Não	Não
		Não	Não	Não	Não	Não
	E2	Não	Sim	Não	Não	Não
		Não	Não	Não	Não	Não
	E3	Não	Sim	Sim	Não	Não
		Não	Sim	Sim	Não	Não
	E4	Sim	Não	Sim	Não	Não
		Não	Não	Não	Não	Não

Legenda: A (Aula); Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações realizadas.

Conforme o Quadro 5, observa-se que a E1 não esteve presente em nenhuma das cinco aulas, portanto, não tendo participação nas mesmas. Quanto à Estagiária 2 nota-se que essa esteve presente em todas as aulas, porém, emitiu a sua opinião apenas na aula 2 (Quadro 5), na qual foram tratados assuntos sobre a gestão escolar e os objetivos do ensino e sua estreita relação com o trabalho desenvolvido pela professor. No que se refere à E3, essa esteve presente em todas as aulas e participou oralmente nas aulas 2 e 3. Na aula 2, E3 apresentou algumas das questões que a angustiavam e estava vivenciando no período de regência, relacionando-as a discussão do texto da aula. Ainda nessa aula, E3 fez questionamentos aos

professores orientadores, que se relacionavam à metodologia desenvolvida pelo professor regente da escola-campo. A estagiária perguntou: “Como lidar com a metodologia utilizada pelo professor regente? Como mudar a forma de dar aula se os alunos que ali estão já estão acostumados com o jeito da professora regente conduzir suas aulas? Como lidar com tal situação?” (E3). Diante de tal pergunta, foram estimuladas discussões posteriores na aula. Na terceira aula, E3 tanto participou da discussão sobre o tema tratado que se referia ao plano de aula, quanto realizou perguntas sobre o mesmo. A estagiária 4 esteve presente em três das aulas observadas e participou oralmente das aulas 1 e 3. A E4, na primeira aula, emitiu opinião sobre o texto da aula que tratava sobre as diferentes concepções de estágio. Na terceira aula E4 participou da discussão sobre o plano de aula.

De modo geral, pode-se afirmar que as estagiárias que estiveram mais presentes nas aulas observadas foram E2 e E3. Quanto à participação nas aulas, E3 teve maior número de participações orais, tanto no que se refere à participação das discussões, quanto na realização de questionamentos.

4.2 Percepção das estagiárias no período pré-regência

Nesta seção apresenta-se a percepção das estagiárias no período que antecedeu a realização do estágio nas escolas-campo. A seguir, na Tabela 3 são apresentados os resultados da análise dos dados das entrevistas pré-regência de forma sucinta.

Tabela 3 - Percepção das estagiárias no período pré-regência

Categorias	Exemplos	Nº
1. Razão de escolha do curso	■ Segunda alternativa ■ Trabalho	3 1
2. Pretensão profissional	■ Atuação na área ■ Indecisão	3 1
3. Imagem da profissão	■ Desfavorável da profissão ■ Favorável da profissão	3 1
4. Concepção de ensino e aprendizagem	■ Definição na totalidade	1
5. Período de regência	■ Vivência das experiências ■ Importância do professor-orientador	4 1
6. Expectativas em relação ao estágio	■ Postura e o conteúdo aprendido ■ Aperfeiçoamento da prática ■ Preocupação com o processo ensino-aprendizagem	2 1 1

Legenda: Nº (número de estagiárias que apresentaram sua percepção). Fonte: Dados organizados pela autora com base na análise da entrevista das estagiárias no período pré-regência.

Na questão 01, referente à **razão de escolha do curso**, pode-se perceber que as Es apresentaram as mais variadas razões, dentre as quais podemos observar as seguintes:

E1 - Não foi a minha primeira escolha, eu tinha vontade de fazer Direito. Prestei o vestibular e não consegui passar, então, resolvi fazer Pedagogia por influência de uma amiga que era pedagoga.

E2 - Desde criança, eu sempre gostei de sala de aula, de observar o professor e tinha esse sonho de ser professora. Então o primeiro vestibular que eu prestei foi de História. Como eu não passei, eu parei para pensar se era História que eu queria. [...] e voltando no tempo, no sonho de criança de ser professora pensei: - Acho que Pedagogia vai ser o que eu quero!

E3 - Pra falar verdade, o curso de Pedagogia não foi o que eu escolhi. Tentei fazer vestibular de Direito umas três vezes e não passei. Então pensei: - Agora está resolvido vou fazer um vestibular que está menos concorrido no momento, então passei para Pedagogia. Foi isso, que me levou a fazer Pedagogia, o fato de querer dar continuidade aos estudos e achar necessário fazer uma faculdade.

E4 - Eu tinha certeza que queria entrar na faculdade [...]. Eu pensei em entrar num curso para poder estudar um pouco mais, ter um bom conhecimento pra mim conseguir passar pelo menos em concurso. E como eu queria muito trabalhar [...] escolhi um curso ofertado à noite, a noite só tinha os cursos de licenciatura, então olhei, e fiz aquela seleção mesmo. Falei sobrou Pedagogia e Letras. [...] e como eu tenho um carinho maior por desenho, essa parte mais infantil, mais pedagógica eu preferi optar por Pedagogia.

Em relação a razão de escolha do curso de Pedagogia nota-se por meio das respostas emitidas pelas Es que a opção pelo curso ocorreu como segunda alternativa por não ter sido aprovada em outros vestibulares (E1; E2; E3;).

Dentre as três Es que já haviam realizado outros vestibulares, apenas E2 revelou o desejo anterior de ser professora, desde o primeiro vestibular realizado para o curso de licenciatura em História. Das quatro estagiárias apenas E4 fez a escolha em seu primeiro vestibular para Pedagogia, porém, essa escolha esteve condicionada ou limitada a fatores sociais e econômicos.

A decisão tomada por E1 foi influenciada por pessoas próximas (influência de terceiros) como a amiga pedagoga que sugeriu que ela tentasse o vestibular para ingressar no curso de Pedagogia.

A escolha de E2 teve em especial uma motivação pessoal, um gosto, um interesse por realizar uma determinada atividade, atividade a qual é ser professora, tal motivação está relacionada a um fato marcante em sua infância.

A razão de escolha do curso de E3 é marcada por determinante social, pois hoje necessariamente, ao realizar um curso de nível superior, busca-se algum status social,

portanto, nesse caso também é interessante para a entrevistada estar inserida em uma universidade, dando continuidade aos estudos.

Em especial a decisão tomada por E4 está relacionada à opção de trabalho, desse modo, a acadêmica se sentiu forçada a escolher um curso noturno que atendesse em parte as suas expectativas, por querer trabalhar no período diurno, e assim, dedicar o seu tempo diurno em outras ocupações que não o estudo.

De modo geral, cabe dizer que a razão de escolha das Es esteve pouco relacionada à área de atuação docente, com exceção de E2, mesmo assim, após cursar alguns semestres as estagiárias (E1; E3; E4) passaram a se interessar pelo curso e até externam a pretensão de atuar na profissão, como será comentado posteriormente.

Na questão 2, as Es ao serem questionadas “se pensavam em ser professora e atuar como professora” essas tiveram respostas bem parecidas quanto a **pretensão profissional**, conforme apresenta-se a seguir:

E1 – Agora que estou fazendo o curso penso em ser professora, tenho vontade de dar aula.

E2 - Eu penso em dar aula no ensino fundamental até o 4º Ano, eu gostaria muito.

E3 – Agora com a faculdade e com tudo que estou aprendendo tenho vontade sim, até porque é necessário ter uma profissão.

E4 - Eu pretendo exercer a profissão, não é certeza que eu quero ser professora, posso chegar a ser coordenadora, ser alguma coisa dentro da Educação.

Sintetiza-se o conteúdo dessa pergunta como pretensão profissional, pois como o próprio sentido da palavra evidencia, no momento em que foram entrevistadas as Es afirmaram ter a intenção ou não pela docência. Porém, há que se ressaltar que essa escolha poderá ou não mudar até o final do curso em função da realização dos estágios nos quais terão a oportunidade de conhecer melhor o futuro campo de trabalho e a própria profissão. Essas experiências poderão contribuir tanto com uma percepção favorável ou desfavorável da profissão, o que poderá influenciar na decisão de atuação profissional.

Com base no conteúdo expresso pelas Es, nota-se que três delas (E1; E2; E3;) pretendem ser professoras, atuando no campo profissional que escolheram ao ingressar na universidade. Apenas E4 ainda não tem certeza sobre a sua escolha ou pretensão profissional após a conclusão do curso.

Quanto à **imagem a cerca da profissão de professor**, explicada pela terceira questão da entrevista, as Es revelaram os seguintes pensamentos, sendo estes tanto favoráveis quanto desfavoráveis.

E1 – É uma profissão muito desvalorizada, pelo fato do salário. Acho que deveria ser mais valorizada pelo fato que estudamos e nos esforçamos tanto, e continuamos vendo que o professor não é tão valorizado.

E2 - É uma profissão muito interessante e penso que se não fosse o professor como que seria a educação? Considero que o professor é fundamental para a construção da vida e do conhecimento.

E3 – É uma profissão muito boa, é também uma profissão muito bonita e muito gratificante, porém trabalhosa como qualquer outra que você tem que dedicar tempo a profissão. Acho que é uma profissão de muita paciência, é uma profissão que a pessoa deve estar em constante estudo, porque senão como vai ir pra sala de aula sem preparar a sua aula, sem pegar a apostila, sem pelo menos ler o conteúdo para certificar-se do assunto antes de passar para as crianças?

E4 - Não sei descrever ainda o que eu acho. Eu acho interessante e admiro muito os professores que conseguem, tem força de vontade e gostam do trabalho.

O destaque a cerca da imagem desfavorável da profissão é expresso nas respostas emitidas pelas estagiárias E1 e E3, elas percebem o trabalho como sendo desvalorizado em função do baixo salário, sendo uma profissão que exige esforço, dedicação e paciência. Também é possível observar na percepção de E4 que esta compartilha do mesmo pensamento, o seja, que para exercer a profissão docente é necessário ter força de vontade e gostar do trabalho.

É importante destacar que ao atribuir características à profissão docente como “força de vontade”, “o gosto pelo trabalho”, “paciência” as estagiárias ponderam que para exercer a docência é necessário o dom ou a vocação.

Destacam-se como aspectos favoráveis a cerca da profissão na percepção das estagiárias as seguintes expressões “É uma profissão muito interessante” (E2; E4), “É uma profissão muito boa” (E3), “É uma profissão muito bonita e gratificante” (E3).

O ato de ensinar ou a ação de ensinar é o que caracteriza a função docente, embora essa ação seja ao longo da história educacional contextualizada de diversas formas (ROLDÃO, 2007). Assim, no que se refere à profissão docente, essa tem como foco principal o processo de ensino e aprendizagem, portanto, após questionar sobre a percepção que as Es tinham sobre a docência, percebeu-se que seria interessante e relevante a esse estudo considerar a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem questionando

sobre a **concepção de ensino e aprendizagem** que as futuras professoras construíram. Nesse sentido, foi possível obter as seguintes respostas:

E1 – Eu acho que tem que haver uma relação, por exemplo, na sala de aula eu vou ensinar as crianças, mas ao mesmo tempo eu vou aprender com elas. Então o ensino, é de suma importância, mas também devemos observar o conhecimento que a criança já tem, e estar aprendendo com ela, e elas estarem aprendendo comigo, eu acho que tem que ter essa relação no ensino e aprendizagem.

E2 – Eu acho que os dois são bons, que você precisa se dedicar pra conseguir desenvolver esse exercício de ensinar que é muito importante como diz alguns teóricos que estudamos. Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Constance Kamii, todos eles a gente passou por eles, estudando. Eles comentam muito sobre a importância da mediação do professor, o professor como mediador, para que a criança aprenda com os métodos.

E3 – Pra mim é aquela relação de troca, o professor ensina o aluno, mas também aprende como lidar com as crianças e como ensinar. O ensino é tudo que você passa para o aluno, tanto na questão dos conteúdos da aula, como na questão do dia-a-dia que é discutido com eles, a questão do respeito, enfim a questão de preservação a vida de um modo geral, e a questão do que é um ser social. A aprendizagem é tudo aquilo que os alunos assimilam, guardam e levam para a vida inteira, não só o conteúdo da escola, mas tudo que eles aprenderam como lição social, lição de mundo.

E4 – São duas coisas que vão caminhar juntas. Acho que a partir do momento que nós formarmos e passarmos a ser professores temos que saber ensinar, mas sempre ter aquele lado aberto, dar liberdade para os alunos, na medida do possível.[...] Se eles não souberem alguma coisa, eu vou tentar explicar, conversar numa boa [...] Assim, no que depender de mim vai ser uma parceria mesmo.

Há um consenso geral nas respostas proferidas pelas Es no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um pensamento comum a todas que deve haver uma relação mútua entre o ensino e a aprendizagem que ocorre em sala de aula, na interação que ocorre entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Ao definir o conceito de ensino e aprendizagem E3 o definiu em sua totalidade, uma vez que, a estagiária destaca que o ensino, além de ser pautado na mediação dos conteúdos de sala de aula, também deverá valorizar os aspectos sociais. Quanto à aprendizagem E3 considera que essa será o resultado alcançado pelo aluno a partir da orientação proporcionada pelo professor. Portanto, reconhece-se na resposta da E3 o papel ativo tanto do professor quanto do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o **Período de regência no ES**, as respostas emitidas pelas estagiárias identificaram esse momento como:

E1 - Eu acho muito importante, só que na hora que a gente vem estagiar, temos que correr atrás dos conteúdos, então eu vejo uma dificuldade. Agora a gente começa a estagiar a partir

do quinto semestre, eu achei isso muito legal, pois a gente vem para sala de aula mais cedo, e vai perdendo a timidez e vai aprendendo, porque eu mesma nunca havia dado aula, comecei semestre passado, então agora que estou tendo um contato com as crianças.

E2 - É uma forma de você, quando chegar lá realmente pra você exercer a sua profissão, você já ter mais essa mediação concreta. É pra ter uma experiência.

E3 - Eu acho que é muito bom, pois é a primeira experiência que a gente tem em sala. Se agora que a gente está estudando e tem o professor do lado já é difícil, imagine se você tivesse que sair sem saber como que é, sem entender nada, sem saber como funciona?

E4 - O período da regência é fundamental, porque a gente vai ver e vivenciar o que futuramente estaremos passando de verdade, o que no momento parece fictício por ser apenas um estágio [...] é o maior momento de observação da nossa parte, tem um primeiro momento de observação e depois da regência também continua sendo o momento de observação. Nesse momento você vai testar você mesma, as suas capacidades as suas habilidades, é por isso que eu acho essencial no curso.

Observa-se que as quatro estagiárias atribuem valor positivo ao período de regência considerando-o como: muito importante, forma de adquirir experiência, muito bom, e fundamental. Essa importância é atribuída ao estágio, pois como estas relatam “[...] é a primeira experiência que a gente tem em sala de aula” (E3), “[...] a gente vem para sala de aula mais cedo, e vai perdendo a timidez e vai aprendendo, porque eu mesma nunca havia dado aula” (E1), “[...] porque a gente vai ver e vivenciar o que futuramente estaremos passando de verdade” (E4), “[...] É pra ter uma experiência” (E2).

Destaca-se ainda na verbalização de E3 a importância do professor orientador (supervisor das práticas de estágio) como facilitador das aprendizagens nos espaços de supervisão dos estágios curriculares “[...] Se agora que a gente está estudando e tem o professor do lado já é difícil, imagine se você tivesse que sair sem saber como que é, sem entender nada, sem saber como funciona?”

É interessante no relato de E4 a sua definição sobre o período de regência o qual concebe este como sendo um momento oportuno de observação e ao mesmo tempo “[...] Nesse momento você vai testar você mesma, as suas capacidades as suas habilidades, é por isso que eu acho essencial no curso”. Portanto, a estagiária quer dizer que ao testar ela mesma esta compreendendo que o erro é parte integrante do seu processo de aprendizagem.

A última questão da entrevista pré-regência foi direcionada às **expectativas em relação ao estágio**, relatadas pelas estagiárias nas respostas abaixo.

E1 - Fiquei nervosa, preocupada, porque tenho amigas que são professoras e que falam que não é fácil você tem que fazer de tudo pra chamar a atenção das crianças, então me preocupei com isso. Por que pra começar eu não sei ficar gritando, falando muitas vezes.

Criança você tem que saber chamar atenção, então eu me preocupei com isso, o que eu vou fazer para chamar a atenção delas.

E2 – Então hoje eu penso assim a prática mesmo, aperfeiçoar a prática, porque às vezes estamos aqui na faculdade na sala de aula, e pensamos que é uma coisa. É o aperfeiçoamento da prática e acho que vai ajudar por aí. Esse aperfeiçoamento da prática vai ajudar muito a concretizar.

E3 – A minha expectativa era que eu iria vir mais preparada. Que na sala de aula (universidade), eu iria receber orientações corretas, olha o ensino fundamental é diferente do infantil, lá a maneira de se comportar é outra, a maneira de você preparar a aula é outra, enfim recebendo essa orientação básica.

E4 - A minha primeira expectativa acima de tudo é que nessas duas semanas que eu estiver na regência eu consiga passar para eles pelo menos 80% do que eu vou tentar ensinar. Então a minha maior gratificação vai ser que eles conseguiram aprender, e que eles gostem também. Mas assim eu não posso dizer uma resposta certa de como está minha expectativa porque eu ainda não peguei o conteúdo que vou trabalhar não tenho ideia. Então estou bem insegura nessa questão mesmo do que eu vou poder proporcionar a eles.

Sobre os relatos da E1 e E3 foi possível observar que essas tinham expectativas em relação à *própria postura diante das crianças* e ao *aprendizado de atitudes* que deveriam ter em sala de aula. Porém, ainda no que se refere à percepção de E3 esta esperava que ao ir para o estágio estaria mais preparada, o que segundo a estagiária poderia ter ocorrido no momento de orientação realizada pelo professor orientador para a inserção nas escolas-campo.

A partir da resposta emitida por E2 percebe-se que suas expectativas dizem respeito ao *aperfeiçoamento da prática*, pois esta considera o estágio realizado no semestre anterior na educação infantil como uma primeira experiência, assim na etapa do estágio atual, mesmo sendo em um nível diferente de ensino, esta considera que está progredindo em seu aprendizado da docência. Para E4 a maior expectativa estava voltada para a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem como principal atividade a ser exercida na profissão docente.

Em relação às expectativas das Es para o Estágio Supervisionado é possível observar diferenças que demonstram, de um lado preocupação em relação ao preparo das mesmas para realização do estágio e, por outro como uma continuidade do estágio anterior. De modo geral, essas expressaram preocupação particular com o processo de ensino e aprendizagem nesse momento, uma vez que essa é a principal atividade para a qual estão se qualificando.

4.3 Características da mediação pedagógica das estagiárias no processo formativo

A mediação pedagógica das estagiárias será analisada a partir de dois instrumentos, considerando nessa análise a participação da pesquisadora e dos professores-orientadores. A seguir, apresentam-se os resultados das referidas análises.

4.3.1 Mediação segundo o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor

A análise da mediação das estagiárias foi realizada pela pesquisadora com base nos comportamentos verbais expressos no processo de ensino e aprendizagem, sendo categorizado a partir do *Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor* (ICMP). Assim, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Médias e desvios padrão dos comportamentos verbais mediadores das Es

Crit.	Comp.	E1		E2		E3		E4		Total Comp.		Total Critério	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
I	EOI	20	7,93	33,5	14,53	31,58	12,47	16,3	9,81	304,25	101,63	304,25	101,63
II	ENI	20,83	13,31	39,5	25,74	39,58	13,26	25	22,54	375,50	116,34	375,50	116,34
III	PCT	1	1,47	1,41	1,62	2	1,80	0,91	2,57	16	5,94	16	5,94
IV	SAR	33,33	17,89	17,16	8,84	17,66	6,66	19,75	10,53	263,75	91,82		
	FEC	4,58	2,02	5,41	4,42	4,41	4,35	1	2,25	46,25	23,42	814	176,86
	QTC	32,25	15,51	55,25	32,28	54,91	21,91	25,58	19,41	504	184,21		
V	FEP	4,16	3,85	7,33	6,13	10,83	6,95	2,33	2,42	74	44,81	74	44,81
VI	REQ	11,58	7,72	18,66	10,85	14,25	7,72	6,5	6,03	176,25	35,22		
	RSO	9,58	4,27	7,83	5,33	15,5	6,96	6,16	4,95	145,25	47,82	321,5	48,61
Geral		183,1		248,1		254,3		138,4					

Legenda: $\bar{x}$ (média); s (desvio padrão); Crit. (Critério); Comp. (Comportamentos); I (Intencionalidade – EOI: Explicitar o Objetivo da interação); II (Significação – ENI: Enfatizar a Importância da tarefa); III (Transcendência – PCT: Fazer Ponte Cognitiva Temporal); IV (Competência/Regulação na Tarefa – SAR: Solicitar Autorregulação; FEC: Dar Feedback Corretivo; QTC: Apresentar Questões sobre a tarefa); V (Competência Elogiar-Encorajar – FEP: Dar Feedback Positivo); VI (Responsividade Contingente – REQ: Responder à questão; RSO: Responder a Solicitação do aluno). Fonte: Dados organizados pela autora com base nas 48 aulas das Es, sendo 12 aulas de cada uma;

De acordo com a Tabela 4 observa-se que os principais comportamentos verbais mediadores das estagiárias E1, E2, E3 e E4 foram para o critério *Competência Regulação na Tarefa* que apresentou maior frequência ($\bar{x}= 814$), e os critérios *Significação* ($\bar{x}= 375, 50$) e *Intencionalidade* ($\bar{x}= 304,25$) em menor evidência do que o critério *Competência Regulação na Tarefa*. No critério *Transcendência* as estagiárias apresentaram menor frequência ($\bar{x}=16$) de comportamentos mediadores. No que se refere aos comportamentos mediacionais, o que

apresentou maior frequência foi *Apresentar Questões sobre a Tarefa* ($\bar{x}= 504/ s=184,21$) e com menor frequência *Fazer Ponte Cognitiva temporal* ($\bar{x}=16/ s=5,94$). Percebe-se ainda, que a estagiária que apresentou maior frequência de comportamentos mediadores foi E3 ($\bar{x}= 254,33$) enquanto E4 apresentou menor frequência ($\bar{x}=138,44$). Porém, ressalta-se que o desempenho apresentado por E2 foi muito próximo da E3.

Além do critério Transcendência (PCT) nota-se que, no geral, as estagiárias tiveram frequências menores de comportamentos mediadores, também, nas categorias *Dar Feedback Positivo* ($\bar{x}=74$) e *Dar Feedback Corretivo* ($\bar{x}=46,25$). Portanto, pode-se considerar que estas apresentaram maior dificuldade em promover oportunidades nas quais os alunos pudessem recordar os conteúdos de aulas anteriores estabelecendo ligação com o conteúdo atual (PCT). Também evidenciou-se a dificuldade das estagiárias em reconhecer o desempenho dos alunos por meio de elogios (FEP). Além disso, percebe-se que elas apresentaram poucas verbalizações em que corrigiam a tarefa dos alunos, solicitando a esses que substituíssem as suas respostas por outras mais adequadas/corretas (FEC).

No que se refere ao número elevado no resultado do Desvio Padrão, isto significa dizer que a frequência de comportamentos mediadores verbais apresentados pelas estagiárias variou muito nas aulas observadas por meio do ICMP. No Apêndice 9 pode ser observada a amplitude máxima e mínima de comportamentos mediadores apresentados pelas estagiárias em cada um dos comportamentos de mediacionais.

Para melhor compreensão da mediação das Es, será detalhado, a seguir, o contexto da sala de aula e as análises dos comportamento mediadores de cada uma delas realizadas com base na Tabela 4. É importante esclarecer que o contexto da sala de aula será apresentado como um elemento para a compreensão das relações existentes em sala de aula e o processo de construção da prática pedagógica das Es no período de estágio.

4.3.1.1 Características da mediação da E1 e contexto da sala de aula (2º Ano EF)

Sobre o contexto da sala de aula da estagiária 1 (E1), essa realizou o seu período de regência na Escola A e estagiou na sala do 2º Ano do EF (período matutino) formada por 12 alunos. Na sala de aula as mesas e cadeiras eram organizadas em fileiras. Durante o período de pesquisa E1 lecionou conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa (4 aulas²), Matemática (6 aulas) e Ciências Naturais (2 aulas). Na disciplina de *Língua Portuguesa* E1 trabalhou conteúdos como: estudo de textos da apostila, realização de atividades referentes

² Cada aula tem a duração de 30 minutos.

aos textos, como leitura, interpretação e produção de texto e, ainda, exercícios de gramática. Nas aulas de *Matemática* os conteúdos trabalhados contemplaram atividades referentes às operações de adição, subtração e multiplicação. Em *Ciências Naturais* desenvolveu-se o conteúdo sobre o tempo, a partir de diálogo, leitura de um texto e atividades referentes ao assunto tratado. No Apêndice 7 encontra-se uma breve descrição das aulas lecionadas por E1.

Para a realização de suas aulas E1 utilizou recursos materiais e didáticos como: apostila da escola, caderno, lápis, caneta, quadro branco, pincel azul, livro de histórias “O patinho feio”. Destaca-se que a apostila ou livro didático que a escola adotava era o principal material utilizado no ensino de todas as disciplinas.

Em relação ao desenvolvimento das aulas, em um primeiro momento E1 aguardava os alunos chegarem e, conforme chegavam, organizava a sala para dar início às atividades propostas naquele dia. As aulas da E1 sempre iniciavam com oração, e logo, após a oração E1 escrevia na lousa o conteúdo que seria desenvolvido em cada disciplina, e os alunos, por sua vez, copiavam esse cronograma em suas agendas. Posteriormente, E1 introduzia o conteúdo de cada aula, explicando aos alunos e mostrando exemplos de como deveriam realizar cada atividade. Em alguns momentos da aula E1 fazia questionamentos aos alunos referentes às atividades em desenvolvimento. Quando notava que os alunos apresentavam dificuldades em realizar as atividades propostas E1 voltava a explicar novamente para os alunos, atendendo-os individualmente.

No que se refere à relação estabelecida entre os alunos e a estagiária, houve momentos em que E1 precisou interromper a aula para chamar a atenção de alguns alunos em função do mau comportamento dos mesmos. Nessas situações, E1 solicitava a atenção dos alunos para que eles controlassem o seu comportamento. Sendo assim, nem sempre E1 obteve a reciprocidade dos alunos ao ensino.

A respeito das características de mediação da E1, os resultados da Tabela 4 indicam maior frequência para o critério *Competência Regulação na Tarefa*, assim E1 emitiu uma alta frequência comportamentos de *Solicitar autorregulação* – SAR ($\bar{x}= 33,33/ s=17,89$) e *Apresentar questões sobre a Tarefa* – QTC ($\bar{x}=32,25/ s=15,51$). E1 apresentou o comportamento mediador SAR em situações em que os alunos estavam distraídos ou dispersos em relação à atividade proposta. Portanto, em muitos momentos E1 solicitou a atenção dos alunos para que eles controlassem o seu comportamento e voltassem a fazer as atividades, principalmente, no final da aula 7, na disciplina de Língua Portuguesa.

O comportamento verbal SAR pode ser entendido nos seguintes contextos de sala de aula e verbalizações da E1:

Contexto: Alguns alunos estão em pé e conversando.

E1: Senta Pedro e Daniel, senta lá. (Aula 7, p. 1, verb. 8).

Contexto: Alunos estão correndo de um lado para outro na sala. Estagiária levanta da cadeira e vai chamar a atenção dos alunos.

E1: Vai terminar o seu (Aula 7, p. 7, verb. 4).

A respeito do comportamento *Apresentar questões sobre a Tarefa* (QTC), E1 apresentou esse comportamento ao explicar o conteúdo fazendo perguntas aos alunos a fim de fazer com que eles pensassem sobre o mesmo. Assim, E1 buscava incentivar o aluno a participar respondendo ao questionamento realizado por ela, mas, nem sempre o aluno respondia. Algumas vezes E1 obteve respostas e outras não, conforme, pode ser observado a seguir:

E1: Quantos cartões que deu? (Aula 9, p. 5, verb. 5).

Aluno: 21.

E1: Quantos copos de leite ela toma em uma semana?(Aula 9, p. 3, verb. 10).

O comportamento verbal *Explicar o objetivo da interação*– EOI ($\bar{x}=20/ s=7,93$) foi emitido por E1 em momentos de comunicação da proposta da interação, ou seja, o que seria realizado naquela aula. A partir da comunicação inicial do conteúdo E1 buscou motivar os alunos para estes ficassem atentos ao início de cada atividade. A verbalização a seguir ilustra o comportamento EOI:

E1: Eu vou explicar a atividade de novo pra vocês. Tá bom? Eu vou explicar a atividade 1 (Aula 7, p. 3, verb. 11).

E1: Quem já terminou pode ir abrindo a apostila de Ciências na página 3 (Aula 1, p. 4, verb. 14).

No primeiro exemplo a estagiária emitiu duas vezes comportamento verbal EOI, o contexto dessa interação compreende uma situação na qual foi proposta uma atividade para todos os alunos e alguns deles ficaram em pé, conversando. Anteriormente, a estagiária solicitava aos alunos que sentassem em seus lugares e, então, tentava iniciar outra atividade. Na segunda verbalização, têm-se outro exemplo clássico do comportamento EOI que, geralmente, ocorre no início da aula quando o professor solicita ao aluno para que esse organize o seu material de estudo para que as atividades possam ser iniciadas.

O comportamento *Enfatizar a importância da tarefa* – ENI ($\bar{x}=20,83/ s=13,31$) se caracteriza pelo oferecimento de dicas e características que ajudaram o aluno na resolução das atividades propostas. No trecho a seguir em que a estagiária diz: “Dez porque dez? Duas vezes 5? Eu tenho cinco aqui e cinco aqui, 2 X 5?” (Aula 9, p. 4, verb. 9), ela está oferecendo dicas à aluna, mostrando as mãos e apontando os cinco dedos de cada mão, para que a aluna compreenda o exercício de multiplicação.

Outro exemplo de ENI pôde ser observado na verbalização a seguir quando a estagiária descreve elementos que fazem parte da atividade.

E1: Agora esse aqui você vai fazer assim: você vai fazer os desenhinhos (Aula 9, p. 4, verb. 1).

E1: Agora esse aqui vai ser de mais. Agora a continha é de mais, então você vai fazer cinco mais o cinco (Aula 9, p. 4, verb. 16).

No comportamento de *Responder à questão* – REQ ($\bar{x}=11,58/ s=7,72$) a E1 responde a perguntas que os alunos fazem a ela sobre as atividades que estão sendo realizadas. Observe o exemplo a seguir, no qual o aluno faz uma pergunta e a estagiária responde.

Aluna: O tia tem que montar aqui?

E1: É conforme as letrinhas, conforme o exemplo, mas com essas letrinhas aqui (Aula 6, p. 5, verb. 15).

Em relação ao comportamento de *Responder à solicitação do aluno* – RSO ($\bar{x}=9,58/ s=4,27$) observa-se o seguinte diálogo:

Aluna: Tia! Tia!

E1: Vou atender ela primeiro (Aula 4, p. 1, verb. 5).

Nesse exemplo, a estagiária respondeu ao chamado da aluna para ir até a sua cadeira. Assim, sempre que foi solicitada pelos alunos a estagiária respondeu prontamente, mesmo que não pudesse atendê-los naquele momento.

As menores frequências de comportamentos foram apresentadas nos comportamentos *Dar Feedback Positivo* – FEP ($\bar{x}=4,16/ s=3,85$), *Dar Feedback Corretivo* – FEC ($\bar{x}=4,58/ s=2,02$) e *Ponte Cognitiva Temporal* – PCT ($\bar{x}=1/ s=1,57$).

No que se refere ao comportamento de elogiar o aluno como reconhecimento a sua resposta, na verbalização 18 apresenta-se o comportamento realizado por E1:

E1: Então nós temos 3, esse é o tipo de sabor, são três sabores vezes 2 tipos de sorvete, quais são os dois tipos de sorvete?(Aula 4, p. 3, verb. 17)

Aluna: casquinha e palito.

E1: Isso mesmo, casquinha e palito [...] (Idem, Verb. 18).

O comportamento *Dar Feedback corretivo* (FEC) pode ser compreendido na seguinte verbalização da estagiária, na qual esta acompanha o desenvolvimento da atividade de um aluno e o corrige, dizendo: “Esse sinal é aqui Pedro” (Aula 10, p. 4, verb. 12). Desse modo, E1 solicita ao aluno para que ele coloque o sinal no lugar correto.

Quanto ao comportamento verbal *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* (PCT), essa apareceu em raros momentos, como este quando a estagiária diz: “[...] Agora você vai fazer igual aqui, igual você fez a outra” (Aula 9, p. 4, verb. 10). Assim, E1 sinaliza que a aluna pode fazer igual ao exercício anterior.

Nessa primeira análise percebe-se que E1 na maioria das aulas teve o seu esforço empreendido em auxiliar os alunos para que esses autorregulassem seus comportamentos de impulsividade, a fim de engajá-los nas atividades propostas. Seguido do comportamento de *Solicitar autorregulação* (SAR), E1 apresentou em maior frequência o comportamento *Apresentar questões para a Tarefa* (QTC).

4.3.1.2 Características da mediação da E2 e contexto da sala de aula (5º Ano EF)

No que se referem às aulas da E2, essas aconteceram na sala do 5º Ano do EF (período matutino) da escola A, na qual estudavam 10 alunos. A disposição das cadeiras na sala de aula era em forma de fileiras e algumas aulas em forma de grupo. No período de regência E2 ensinou conteúdos de Língua Portuguesa (3 aulas), Matemática (2 aulas), Ciências Naturais (2 aulas), História (5 aulas) e Geografia (1 aula). No Apêndice 7 encontra-se uma breve descrição das aulas da E2.

Para contextualizar os momentos em que ocorreram as aulas da E2, a seguir apresenta-se o contexto da sala de aula em cada disciplina ministrada. Destaca-se que no início das aulas E2 escrevia no quadro o conteúdo que seria trabalhado em cada disciplina e os alunos copiavam em suas agendas, posterior a esse momento era iniciada a aula.

Nas aulas de *Língua Portuguesa* foram desenvolvidos conteúdos como: leitura e interpretação de texto, atividades sobre o aniversário de Cáceres e, em gramática, estudaram pronomes. Durante as aulas a estagiária ofereceu dicas, pediu aos alunos para focar sua

atenção em um determinado ponto da atividade trabalhada e também questionou-os, fazendo com que pensassem no conteúdo estudado.

O conteúdo desenvolvido na disciplina de *Matemática* foi “medidas de comprimento”, para trabalhar esse conteúdo E2 propôs aos alunos atividades com problemas matemáticos. Nessa aula E2 deu vários exemplos aos alunos, mostrando como realizar a resolução dos problemas. E2 apresentou insegurança ao ensinar tais conteúdos, inclusive tendo relatado dificuldades nessa disciplina. Porém, é importante ressaltar que essa foi a aula em que E2 mais se utilizou da estratégia de fazer perguntas para instigar os alunos a refletirem sobre as atividades propostas.

Em *Ciências Naturais* o conteúdo proposto foi sobre as invenções, seus benefícios e implicações na vida das pessoas e, também, sobre o processo de combustão. Nas aulas de Ciências os alunos realizaram a leitura de textos referentes ao conteúdo e fizeram atividades sobre os textos lidos. Além disso, E2 fez a apresentação de uma experiência para os alunos, na qual demonstrou a necessidade de oxigênio para manter a chama de uma vela acesa. No desenvolvimento dessa disciplina E2, as interações tiveram vários momentos de atitudes como: explicar os conceitos e as atividades fazendo questionamentos aos alunos e oferecer dicas e sugestões a eles para a resolução das atividades.

Nas aulas de *História* foram discutidos os conteúdos sobre os afrodescendentes no Brasil, sendo que nessas aulas os alunos realizaram a leitura de textos e desenvolvimento de atividades sobre o assunto. Durante as leituras E2 fez pequenas interrupções para explicar e esclarecer alguns dos conceitos mais importantes apresentados nos textos. Os alunos também confeccionaram cartazes referentes ao Projeto da sala sobre *Os afrodescendentes no Brasil* (atividade em grupo). Nessa disciplina E2 buscou instigar os alunos por meio de perguntas, as quais os alunos respondiam livremente. Em alguns momentos foi necessário que a estagiária chamasse a atenção dos alunos para a atividade em desenvolvimento, pois esses apresentavam certo cansaço, ficando um pouco dispersos ao conteúdo.

Na disciplina de *Geografia* E2 trabalhou o conteúdo sobre paisagens, características e culturas, na qual buscou a partir das imagens de vários lugares do país discutir suas características e culturas particulares de cada lugar. Nessa aula a estagiária fez a relação entre o conteúdo de história estudado com os alunos em aulas anteriores e o conteúdo do momento.

Como recursos materiais e didáticos E2 utilizou: apostila da escola, caderno, lápis, caneta, quadro branco, pincel azul, folha A4, e régua. Para a confecção de cartazes referentes a um projeto *Afrodescendentes* utilizou-se: cartolina, canetinhas coloridas, cola, figuras, entre

outros. Em uma das aulas de Ciências E2 utilizou 2 copos, 2 pires, duas velas e fósforo para fazer a demonstração de um experimento.

No decorrer das aulas notou-se que E2 teve domínio de sala de aula, sempre conseguindo manter os alunos engajados nas atividades propostas, obtendo a participação dos mesmos nas discussões realizadas em sala de aula. E, também ao ensinar os alunos E2 priorizou em sua metodologia a exposição geral dos conteúdos e quando necessário atendia as dificuldades individuais dos mesmos. Quando era solicitada a dar uma resposta, principalmente, em relação ao conteúdo E2 sempre se mostrou disposta.

No que se refere às características de mediação da E2, de acordo com a Tabela 4, a estagiária apresentou com mais frequência o comportamento *Apresentar questões sobre a Tarefa* – QTC ($\bar{x}=55,25/ s=32,28$). Nos exemplos a seguir, temos situações nas quais a estagiária tanto na aula de Geografia quanto na disciplina de Matemática fez questionamentos aos alunos, instigando-os a fim de proporcionar conhecimento do conteúdo trabalhado.

E2: Qual é a característica da cidade do Rio de Janeiro que nós não temos?

Aluno: Prédios.

[...]

Alunos: Tem prédios, o mar.

[...]

E2: Prédios, o que mais?

Aluna: Ruas cruzadas tia.

Aluno: Viaduto.

E2: O que temos em São Paulo?

Aluna: As fábricas XXX (Aula 6 – Geografia, p. 1, verb. 4,8,9)

E2: 1(um) quilômetro é igual a quantos metros?

Alunos: 1000 (mil).

E2: Mil metros.

E2: Então eu vou pegar e fazer o quê com isso aqui pra eu saber quantos milímetros tem?

Aluna: 0,001.

E2: Eu vou fazer esse pontinho, vocês sabem o que significa? [...]

Alunos: Vezes.

E2: Então eu vou colocar vezes quantos?

Aluna: 1 (um) (Aula 7 – Matemática, p. 8, verb. 2-6)

Quanto ao critério Significação E2 teve a segunda maior frequência mediacional no comportamento *Enfatizar a importância da tarefa* – ENI ($\bar{x}=39,5/ s=25,74$), conforme pode ser observado no trecho a seguir:

E2: [...] Então pra medir coisas pequenas nós vamos usar o centímetro (cm), por exemplo, aqui na régua, essa régua mede 30 centímetros, certo?

E2: Tá vendo aqui é 30 centímetros. E o milímetro está aqui é a décima parte de 1 cm, certo. [...].

E2: Olha aqui pra vocês verem aqui tem 1 metro, são quantos centímetros 1 metro?

Aluno: São 100 centímetros.

E2: 100 centímetros. Então digamos que é essa distância aqui, esse primeiro pontinho, aqui é o milímetro é a décima parte desse pedacinho aqui, você vai dividir esse pedacinho em 10.

Contexto: Estagiária mostra os centímetros no desenho que fez na lousa, e os milímetros ela mostra em uma régua (Aula 7, p. 4, verb. 9-12).

Nessa situação de ensino e aprendizagem E2 apresentou várias vezes o comportamento verbal ENI. E para significar as medidas de comprimento (metro, centímetro e milímetro) E2 utilizou alguns recursos materiais como: lousa branca e pincel para desenhar um metro, bem como a régua, na qual mostrou os centímetros e milímetros.

No trecho a seguir, têm-se exemplos do comportamento *Explicar o objetivo da interação* – EOI, ($\bar{x}=33,5/ s=14,53$).

E2: Vamos então guardar as apostilas, [...] vamos guardar [...].

E2: Vocês quatro (alunos) aqui que vão mexer nos cartazes XXX.

E2: Não, primeiro vamos guardar tudo na apostila (Aula 3, p. 6, verb. 17, 19,20).

O comportamento *Responder à questão* – REQ ($\bar{x}=18,66/ s=10,85$) também esteve presente na mediação oferecida por E2, conforme pode ser observado a seguir:

Aluna: O que eram os abolicionistas?

E2: [...] Defendiam o fim do escravismo.

Aluna: Tia participou das?

E2: Associações que defendiam (Aula 3, p. 4, verb. 22-23).

Nessa interação entre a estagiária e a aluna, o comportamento REQ aconteceu quando a E2 estava ditando as respostas de um exercício e a aluna fez alguns questionamentos que foram respondidos prontamente.

O comportamento *Solicitar autorregulação* (SAR), conforme os resultados apresentados na Tabela 4 ($\bar{x}= 17,16/s=8,84$) foi evidenciado algumas vezes pela estagiária, em momentos que os alunos queriam participar da discussão do assunto da aula, todos juntos ao mesmo tempo. Nesses momentos, a estagiária intervia como pode ser comprovado na fala a seguir:

E2: Olha aqui, um de cada vez e os outros prestem atenção.

E2: Vamos decidir rapidinho ai porque senão não dá tempo (Aula 1, p. 2, verb. 11-12).

Conforme Tabela 4, a menor frequência de comportamento apresentado por E2 foi em *Responder à solicitação do aluno* – RSO ($\bar{x}=7,83/ s=5,33$), *Dar Feedback Positivo* - FEP ($\bar{x}=7,33/ s=3,85$), *Dar Feedback Corretivo* - FEC ($\bar{x}=5,41/ s=4,42$) e *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* – PCT ($\bar{x}=1,41/ s=1,62$).

Quanto ao comportamento mediador *Responder à solicitação do aluno* (RSO), ou seja, momento em que o aluno pergunta e E2 responde, três exemplos de comunicações são apresentados a seguir. É importante lembrar que todas as perguntas exigiram respostas que não dizem respeito ao conteúdo.

Aluna: Agora eu posso ir ao banheiro?

E2: Pode (Aula 1, p. 7, verb. 10).

Aluno: Tia eu quero beber água?

E2: Não (Aula 1, p. 6, verb. 6)

Aluno: Quantos anos a senhora tem?

E2: Sou bem mais velha que você (Aula 1, p. 10, verb. 4).

Os exemplos acima mostraram três tipos de respostas às perguntas realizadas pelos alunos: 1) resposta afirmativa; 2) resposta negativa; 3) resposta de perguntas que não dizem respeito ao conteúdo, mas a conteúdo particular da estagiária.

No comportamento *Dar Feedback Positivo* (FEP) apresenta-se, o seguinte exemplo:

E2: [...] Você sabe o que mantém uma chama de uma vela acesa?

Aluno: Sim.

Aluno: O oxigênio.

E2: Muito Bem (Aula 8, p. 10, verb. 6).

No diálogo citado anteriormente, observa-se que o comportamento FEP ocorreu depois de questões realizadas pelo mediador que foram respondidas corretamente pelo aluno, e, posteriormente, obteve o reconhecimento e aprovação do mesmo.

O comportamento *Dar Feedback Corretivo* (FEC) aconteceu em momentos que os alunos realizavam a leitura de trechos do texto e não acertavam a pronúncia de algumas palavras, e logo após E2 corrigia-os, como pode ser observado a seguir:

Aluno: Uma das soluções que eles encontraram para isso foi a de aceitar as crianças.

E2: Crenças (Aula 9, p. 7, verb. 5).

O comportamento mediador *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* – PCT ($\bar{x}=1,41/s=1,62$), o qual apareceu raras vezes nas aulas de E2, esteve presente em situações em que a estagiária relacionava o conteúdo da aula com elementos de aulas anteriores. Veja a seguinte verbalização:

E2: [...] O que vocês foram fazer mesmo lá na palestra? Pra quê nós fomos chamados lá na outra sala? Pra ouvir sobre o quê?

Alunos: Sobre o trânsito (Aula 8, p. 2, verb. 19).

No trecho apresentado anteriormente, o contexto em que a interação ocorreu se refere ao momento da explicação realizada por E2 sobre o processo de combustão e a poluição que os carros provocam. Dessa forma, E2 aproveitou o conteúdo da palestra sobre o trânsito assistida pelos alunos para relacioná-lo ao conteúdo que estavam estudando.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 4 nota-se que E2 apresentou como característica mediadora os comportamentos *Apresentar questões sobre a tarefa* (QTC) e *Enfatizar a importância da tarefa* (ENI) com maior frequência. Nesse sentido, ao explicar os conteúdos das aulas E2 utilizou-se de questões para mediar o conhecimento e, também procurou descrever características importantes a serem observadas pelos alunos na realização das atividades. Desse modo, buscou significar os conteúdos ao fazer uso da voz, gestos e ao mostrar objetos os quais tornaram mais clara a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

4.3.1.3 Características da mediação da E3 e contexto da sala de aula (4º Ano EF)

Como contexto da sala de aula da E3 apresenta-se a seguir algumas descrições importantes para compreender a mediação proporcionada por E3 no período de regência no estágio.

A Estagiária 3 (E3) realizou o seu estágio na Escola A, na sala do 4º Ano do EF (período vespertino). Pelo fato da sala ter apenas 5 alunos, na maioria das aulas, esses sentavam-se em grupos de 2 e 3 alunos. No período de observação E3 lecionou as disciplinas de Língua Portuguesa (5 aulas), Matemática (2 aulas), Ciências Naturais (4 aulas), História (2 aulas) e Geografia (1 aula). Na disciplina de *Língua Portuguesa* foram trabalhados conteúdos de leitura, interpretação de texto e gramática (identificação de palavras com som de “s” e verbos). Em *Matemática* foram desenvolvidas atividades de comparação de números decimais (maior, menor e igual). Nas aulas de *Ciências Naturais* realizou-se o estudo do conteúdo de

energia elétrica. Na disciplina de *História* o conteúdo desenvolvido nas aulas foi sobre a Cidadania e direitos humanos. Na aula de *Geografia* foram discutidas questões sobre os tipos de paisagens. No Apêndice 7 encontra-se uma breve descrição das aulas da E3.

Os recursos materiais e didáticos utilizados para a realização das aulas foram: apostila da escola, caderno, lápis, caneta, quadro branco, pincel azul, sendo que utilizava principalmente o material didático oferecido pela escola.

No início das aulas E3 e os alunos costumavam fazer oração, depois E3 escrevia no quadro os conteúdos a serem trabalhados naquele dia e os alunos copiavam em suas agendas. Somente após essa atividade de acolhida dava-se início a aula. No desenvolvimento das aulas E3 inicialmente realizava uma breve explanação do conteúdo e depois propunha atividades que explicava e realizava juntamente com os mesmos, possibilitando a compreensão dos alunos. Ao explicar as atividades E3 procurou dar dicas para a sua realização conforme os alunos apresentavam dificuldades, fazia também várias perguntas aos mesmos para que pensassem sobre o conteúdo da atividade. Além disso, durante as aulas, buscou significar os conteúdos para os alunos, oferecendo dicas para a sua realização.

Em suas aulas E3 adotou como metodologia o ensino individual. Notou-se que mesmo com poucos alunos em sala, em alguns momentos, E3 não teve a reciprocidade dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados sobre as características da mediação da E3.

Apresentar questões sobre a Tarefa – QTC ($\bar{x}=54,91/ s=21,91$) foi o comportamento que teve maior ocorrência nas aulas da E3, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa, quando E3 apresentava o comportamento verbal de fazer questionamentos. No trecho a seguir a comunicação acontece após a leitura de um pequeno texto.

E3: O que esse pequeno texto está falando? Quem sabe? Está falando de quem? Sobre quem?

Aluno: Silvia Otto.

E3: Ela nasceu quando?

Alunos: 1932.

E3: Onde?

Alunos: Em Petrópolis no Rio de Janeiro.

E3: Começou a atuar no teatro quando?

Alunos: Aos 15 anos.

E3: Mais o que o texto fala?

E3: Aonde ela fez os cursos dela?

Aluna: Em Paris.

E3: Isso. Quais foram os cursos que ela fez?

Alunos: Mimica, desenho, pintura e arte dramática (Aula 12, p. 7, v. 8-14).

No que se refere ao comportamento *Enfatizar a importância da tarefa* – ENI ($\bar{x}=39,58/ s=13,26$) (Tabela 4) esse foi o segundo com maior frequência. O comportamento ENI ocorreu em maior número na décima primeira aula na disciplina de matemática. Ao destacar as características que devem ser observadas pelo aluno e ao realizar as atividades a E3 atribui significado ao conteúdo, mostrando ao aluno o que é importante que seja observado. Essa ênfase (significação) dada aos conteúdos de uma determinada atividade pode ocorrer por meio da voz e, também, somada a partir de sua representação na escrita ou elementos materiais. A seguir, são apresentados dois exemplos de verbalização do comportamento ENI:

E3: Pinte de verde os quadros, pinte de verde os quatro quadradinhos com operações de resultado igual a 1. Então você vai pintar 4 quadradinho desse de verde, espera ai não é qualquer um que você vai pintar tem que fazer a conta. Pinte de amarelo os 4 quadradinhos com operações com resultado 2.
E3: Você vai ter que fazer a conta, faz aqui (Aula 11, p. 1, verb. 10-11).

E3; Centena olha aqui Gabriela a representação. Centena, dezena e unidade.
Aluna: Unidade.
E3: E aqui descendo de novo, porque vai começar um novo número.
Contexto: Estagiária explica o conteúdo e escreve exemplo no quadro (Aula 11, p. 9, verb. 6-7).

Observa-se que nas verbalizações do comportamento ENI: 1) E3 utilizou a voz e o próprio material didático da aluna para explicar a atividade; 2) E3 realizou a explicação da atividade fazendo uso da voz, representação do conteúdo por meio de escrita no quadro e elementos materiais (quadro e pincel).

Na categoria *Explicar o objetivo da interação* (EOI), conforme apresentado na Tabela 4, E3 apresentou a terceira maior frequência mediadora ($\bar{x}=31,58/ s=14,53$), que é exemplificada na verbalização a seguir:

E3: Vamos lá todo mundo copiando a agenda. Oh! Vou marcar quem copiou.
E3: Cinco minutos para copiar a agenda, todo mundo sem faltar uma pessoa, vamos Letícia (Aula 8, p. 2, verb. 3-4).

Foi possível perceber que o comportamento mediador *Solicitar autorregulação* – SAR ($\bar{x}= 17,66/ s=6,66$) ocorreu em função de sua escolha em atender aos alunos individualmente nas cadeiras. A opção pela metodologia de ensino individual, muitas vezes,

gerou disputa pela atenção da E3 entre os alunos, e, outras vezes, oportunizou aos alunos conversarem enquanto esperava E3 ir até suas cadeiras. Dessa forma, E3 precisava alertar os alunos para que eles retornassem as atividades. Assim, observa-se nessa categoria que, muitas vezes, o comportamento do aluno é uma ação decorrente do comportamento ou da resposta do mediador.

E3: Não quero ninguém conversando com o outro mais. Todo mundo em silêncio e fazendo exercício [...] (Aula 9, p. 10, verb. 15).

E3: Presta atenção que eu estou explicando (Aula 10, p. 2, verb.20).

O comportamento de *Responder à solicitação do aluno* – RSO ($\bar{x}=15,5/ s=6,96$) (Tabela 4) se mostrou presente em vários momentos das aulas da E3. Esse comportamento ocorreu em função do comportamento dos alunos em chamar a estagiária para explicar o conteúdo ou tirar dúvidas em relação às atividades. Desse modo, a atitude de E3 foi recíproca à solicitação dos alunos em tempo e maneira apropriada. Exemplifica-se a partir da seguinte conversação

Aluna: Oh tia depois você faz favor aqui?

E3: Eu vou atender o José, depois eu volto aí (Aula 9, p. 9, verb. 16).

No comportamento *Responder à questão* – REQ ($\bar{x}=14,25/ s=7,72$) E3 respondeu às perguntas que as alunas realizaram referentes à interpretação de um texto. Observe o diálogo a seguir:

Aluna: Vai escrever o que?

E3: A mamãe e o avião.

Aluna: Trata-se sobre Ruanzito, tia?

E3: Mamãe avião (Aula 12, p. 8, verb. 15-16).

A E3 teve as menores frequências de comportamentos em *Dar Feedback Positivo* – FEP ($\bar{x}=10,83/ s=6,95$), *Dar Feedback Corretivo* – FEC ($\bar{x}=4,41/ s=4,35$) e *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* – PCT ($\bar{x}=2/ s=1,80$) (Tabela 4). A seguir comenta-se cada uma dos comportamentos mediadores.

Na verbalização que se encontra a seguir, observa-se o momento em que E3 aprova a resposta dada pela aluna, resposta a qual E3 reconhece fazendo um elogio. Esse comportamento da E3 refere-se ao comportamento *Dar Feedback Positivo* (FEP).

E3: [...] Com quê letras essas palavrinhas que nós respondemos agora são representadas?

Aluna: Com “c”, com “s”, com “x”, com “sc”.

E3: Isso mesmo. Muito bem Janice (Aula 4, p. 4, verb. 10).

O comportamento *Dar feedback corretivo* (FEC) pode ser exemplificado na verbalização em que E3 pediu a aluna que corrigisse a palavra escrita com a letra “u” e a aluna escreveu com a letra “l”, observe o comportamento verbal emitido:

E3: Está errada está palavra.

E3: Não falei que era com “u” (Aula 4, p. 10, verb. 5-6).

O exemplo a seguir é típico no comportamento *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* (PCT) que mesmo com baixa frequência teve ocorrência na aula da estagiária

E3: Crianças, na aula passada de Ciências que nós tivemos nós estávamos falando sobre energia, lembra?

Aluna: Lembro.

E3: Falamos sobre os tipos de energia, falamos sobre as instalações elétricas e esse exercício da página 20 a 26 é uma continuação daquele exercício [...] (Aula 8, p. 6, verb. 12-13).

Assim, é característico nessa atitude do mediador, quando este busca fazer uma ligação ou elo entre conceitos ou conteúdos que o aluno já sabia com conteúdos que serão aprendidos na aula. Ao fazer essa relação o mediador faz com que a criança busque se lembrar de suas experiências passadas, favorecendo o seu desempenho na atividade.

Observa-se que E3 foi melhor nos comportamentos *Apresentar questões sobre a Tarefa* (QTC) e *Enfatizar a importância da Tarefa* (ENI), o que demonstra a habilidade da estagiária em fazer questões sobre o conteúdo aos alunos, porém nota-se que E3 nem sempre esperava os alunos responderem. Também se observa que E3 procurou significar o conteúdo ao fazer uso da voz, gestos ou ao mostrar objetos que tonassem mais evidentes a compreensão de uma determinada atividade/conteúdo.

4.3.1.4 Características da mediação de E4 e contexto da sala de aula (4º Ano do EF)

Para compreender as características de mediação de E4 durante o período de regência apresenta-se a seguir uma breve descrição sobre o contexto da sala de aula da estagiária.

As aulas de E4 foram realizadas na sala do 4º Ano do EF (período matutino) na Escola B, nessa classe tinha um total de 22 alunos. A organização da sala de aula variou de

acordo com a metodologia utilizada, sendo: 1) dispostas em fileiras em alguns momentos, e, 2) e outras vezes, as mesas e cadeiras eram unidas umas as outras para formação de grupos. Durante o período de regência observou-se que E4 lecionou as disciplinas de Língua Portuguesa (9 aulas), Matemática (3 aulas) e Geografia (1 aula). No Apêndice 7 é apresentada uma breve descrição das aulas da E4.

Na disciplina de *Língua Portuguesa* E4 trabalhou conteúdos de leitura e interpretação de textos (gêneros: fábulas e histórias) e, em gramática ensinou sobre os verbos. Durante as aulas dessa disciplina E4 buscou explicar os princípios básicos das atividades, conceituando e dando exemplos. E4 em alguns momentos das aulas relacionava o conteúdo lecionado à vida cotidiana dos alunos ensinando valores e mediando a sua própria cultura e a significando.

Nas aulas de *Matemática* foram trabalhados conteúdos como: problemas matemáticos de adição e subtração e também jogos matemáticos, referentes à apresentação na feira de Ciências da escola. No início da aula E4 comunicava sobre o conteúdo que seria trabalhado, depois escrevia os exercícios na lousa, após passar as atividades no quadro esperava que os alunos copiassem e, posteriormente, o explicava.

Em *Geografia* a estagiária solicitou aos alunos para que fossem à frente da sala para apresentarem os trabalhos de Geografia referentes a alguns pontos de localização da cidade de Cáceres.

Para realizar as aulas E4 utilizou como recursos materiais e didáticos: caderno, lápis, caneta, quadro negro, giz, cartolinas, livro de histórias, E. V. A, folha A4, dentre outros materiais para a confecção dos jogos matemáticos para feira de ciências na escola. Em suas aulas E4 escrevia todas as atividades para os alunos copiarem da lousa, e corrigia-as no quadro também.

É importante ressaltar que a Escola B oferece dois horários de recreio, sendo o recreio com lanche oferecido pela escola (não tem horário fixo) e recreio com lanche comprado pelos alunos. Assim, havia momentos em que os alunos acabavam de vir de um recreio e já ocorria outro intervalo em seguida.

A respeito da interação entre E4 e os alunos da sala durante o estágio, essa relação foi de reciprocidade, pois os alunos desenvolviam as atividades que E4 propunham a eles.

Em relação à metodologia de ensino adotada por E4, essa proporcionou e atendeu aos vários estilos de aprendizagem dos alunos, pois utilizou metodologias variadas como: aula expositiva, tarefas individuais, trabalhos em grupos, seminários (apresentação de trabalhos), ensino individualizado, priorizando em todas as situações o diálogo.

Na sequência, são apresentadas as características de mediação da E4 em seu período de regência no estágio.

No desempenho de E4 o comportamento que apresentou maior frequência mediadora foi *Apresentar questões sobre a Tarefa* – QTC ($\bar{x}=25,58/ s=19,41$) (Tabela 4), no qual a estagiária buscou envolver os alunos nas atividades fazendo-lhes perguntas sobre o conteúdo. Esse comportamento verbal foi emitido mais vezes em uma das aulas de matemática, conforme ilustrado no diálogo abaixo:

E4: Oito mais dois dá quanto?
 Alunos: Dez.
 E4: Dez com mais três fica quantos?
 Alunos: Doze.
 E4: Doze com mais um?
 Treze.
 E4: E treze com mais três?
 Alunos: Dezesesseis.
 Aluno: Dezesesseis e cinquenta.
 E4: Então, qual vai ser a compra total de Zé, para colocar aqui?
 Alunos: Dezesesseis e cinquenta (Aula 2, p. 3, verb. 4-8).

No trecho apresentado acima, E4 realizou a soma de um problema de matemática no quadro, juntamente com os alunos, no qual estes queriam saber qual foi o valor da compra realizada por Zé. Assim, através dos questionamentos que E4 realizou os alunos participaram da aula.

De acordo com a Tabela 4, desempenho semelhante foi apresentado por E4 no comportamento *Enfatizar a importância da tarefa* – ENI ($\bar{x}=25/ s=22,54$). Um exemplo no qual a estagiária atribui significado ao conteúdo desenvolvido pode ser percebido na seguinte verbalização

E4: Então eu separei 3 historinhas, uma é o Furtasonos, é uma história interessante, e de todas essa aqui eu achei mais interessante. Essa historinha quando você começa a ler e vai aprendendo prestar atenção e quando você vê você já leu (Aula 8, p. 3, verb. 4).

Para mediar a importância da leitura na vida das crianças dessa sala, E4 os reuniu em círculo e utilizou tanto da sua voz, quanto do livro para significar a história para os alunos. Ao sentar próxima aos alunos, E4 iniciou a conversa, enfatizando a importância de se observar o livro desde a capa até a contracapa, mostrando a eles como explorar o conteúdo do livro. Após esse momento, E4 realizou a leitura. Durante a leitura, E4 mostrou as imagens e

comentou sobre a história do livro. Foi possível notar que, durante essa conversa, os alunos mostraram-se bastante interessados.

Na aula 6 (Língua Portuguesa) a estagiária apresentou com maior frequência o comportamento mediador *Solicitar autorregulação* – SAR ($\bar{x}=19,75/ s=10,53$), uma vez que, os alunos conversavam muito na aula. Assim, não foi possível identificar outras mediações realizadas pela estagiária quando ela corrigia as atividades de alguns alunos que levavam o caderno até a sua mesa. Nesses episódios E4 falava num tom de voz baixa. A E4 falava num tom mais alto ao chamar a atenção dos alunos. Exemplifica-se tal comportamento no relato a seguir e contexto em que a situação aconteceu:

E4: Não quero conversa aqui não (Aula 6, p. 4, verb. 4).

Contexto: A estagiária deixa seu material que estava em sua mão na mesa, e vai até a mesa dos alunos, para ver se estão ou não copiando e fazendo as atividades.

Quanto ao comportamento *Explicar o objetivo da interação* – EOI ($\bar{x}=16,3/ s=9,81$) E4 apresentou esse comportamento ao chamar os alunos para prestarem atenção na atividade que acontecia, na qual ela verbaliza a proposta da interação, como pode ser observado a seguir:

E4: Olha aqui a correção do exercício número um. Renato vai fazer e eu vou ver se está certa (Aula 2, p. 1, verb. 4).

E4: Olha só vamos ver se a soma do Renato vai está certa (A2, p. 2, verb. 1).

Nos comportamentos *Responder à questão* – REQ ($\bar{x}=6,5/ s=6,03$), *Responder à solicitação do aluno* – RSO ($\bar{x}=6,16/ s=4,95$), *Dar Feedback Positivo* – FEP ($\bar{x}=2,33/ s=2,42$), *Dar Feedback Corretivo* – FEC ($\bar{x}=1/ s=2,25$) e *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* – PCT ($\bar{x}=0,91/ s=2,57$) E4 apresentou menor frequência de mediação. Na sequência, comenta-se sobre esses comportamentos.

No critério Responsividade Contingente, E4 apresentou o comportamento de responder às questões da tarefa (REQ) e, também, responder às solicitações dos alunos (RSO) em menor frequência do que em outros comportamentos. Nota-se, tanto nas respostas referentes à tarefa (REQ), quanto a aspectos referentes à solicitação do aluno (RSO) que E4 responde de forma bem objetiva às perguntas realizadas.

Aluno: Raposa e o que?

E4: E as uvas (REQ – Aula 3, p. 1, verb. 5).

Aluno: Depois das uvas, é daí né professora?

E4: É (REQ – Aula 3, p. 4, verb. 2).

Aluno: Posso ir beber água?

E4: Daqui a pouco (RSO - Aula, 3, p. 10, verb. 8).

No que se refere ao comportamento *Dar Feedback Positivo* (FEP) E4 o faz ao reconhecer o desempenho dos alunos em suas atividades, quando diz: “Parabéns Amanda, ficou lindo” (Aula 2, p. 10, verb. 7).

Em relação ao comportamento mediador *Dar Feedback Corretivo* (FEC), o aluno faz uma pergunta e a estagiária responde corrigindo o aluno, conforme o diálogo a seguir:

Aluno: Pessoa é verbo?

E4: Pessoa não é verbo (Aula 4, p. 10, verb. 4).

Percebe-se que E4 fez poucas observações referentes às atividades dos alunos, no sentido de corrigir suas atividades no caderno. Geralmente, realizava as correções das atividades na lousa, de forma coletiva, o que pode ter influenciado a baixa frequência para este comportamento.

O comportamento *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* (PCT) foi apresentado raras vezes nas aulas da E4, estando presente em situações em que a estagiária se refere ao conteúdo que está trabalhando na aula sobre os verbos, dizendo o seguinte: “[...] vocês tem conhecimentos que vão lembrar, eu vou preparar na próxima aula para a gente conjugar e vocês vão ver como é legal” (Aula 4, p. 3, verb. 4).

No geral, E4 apresentou melhor desempenho na mediação verbal nos comportamentos *Apresentar questões sobre a Tarefa* (QTC), principalmente, nas aulas de Matemática e em *Enfatizar a importância da Tarefa* (ENI) na disciplina de Língua Portuguesa.

A seguir, apresenta-se na Tabela 5 uma amostra de quatro aulas de cada uma das estagiárias e respectivas frequências de comportamentos apresentados ao longo do período de estágio, em que foram filmadas 12 aulas de cada estagiária.

Tabela 5 – Frequência de comportamentos mediadores apresentados no decorrer do estágio analisadas segundo o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor³

Comp	Estagiária 1				Estagiária 2				Estagiária 3				Estagiária 4			
	A1	A4	A8	A12	A1	A4	A8	A12	A1	A4	A8	A12	A1	A4	A8	A12
EOI	16	18	18	16	36	5	41	45	31	37	55	37	8	28	25	12
ENI	11	38	16	14	41	0	67	45	25	36	22	41	23	48	23	79
PCT	4	4	1	1	1	0	6	1	0	1	3	3	0	9	0	1
SAR	39	41	13	50	38	11	20	10	26	14	19	23	6	39	19	21
FEC	5	4	4	6	2	0	2	11	1	4	2	5	1	1	0	1
QTC	22	39	26	39	46	13	86	93	26	58	47	93	24	40	16	49
FEP	1	11	2	2	3	0	13	8	7	10	12	18	3	4	0	1
REQ	24	7	13	3	20	1	26	15	17	13	18	30	8	18	6	2
RSO	13	18	12	4	21	3	9	2	18	18	23	11	2	13	8	1
Total	135	180	105	135	208	28	270	230	151	191	201	261	75	200	97	167

Legenda: Comp. (Comportamentos); EOI (Explicitar o Objetivo da interação); ENI (Enfatizar a Importância da tarefa); PCT (Fazer Ponte Cognitiva Temporal); SAR (Solicitar Autorregulação); FEC (Dar Feedback Corretivo); QTC (Apresentar Questões sobre a tarefa); FEP (Dar Feedback Positivo); REQ (Responder à questão); RSO (Responder a Solicitação do aluno); A (Aula). Fonte: Dados organizados pela autora com base em quatro aulas de cada uma das estagiárias em quatro momentos do período de estágio;

A partir da Tabela 5 realiza-se uma análise intraindividual da frequência de comportamentos mediadores apresentados pelas estagiárias em quatro momentos no decorrer do estágio: 1) primeiro momento (Aula 1); 2) segundo momento (Aula 4); 3) terceiro momento (Aula 8); 4) quarto momento (Aula 12).

De acordo com a Tabela 5, analisa-se a frequência de comportamentos mediadores nos quatro períodos de aula da E1 e nota-se que essa teve maior frequência no comportamento *Solicitar Autorregulação* (SAR) nas aulas: A1=39, A2=41 e A12=50. No que se refere ao total de comportamentos, observa-se que E1 apresentou maior frequência no segundo momento do estágio (Total A4=180), menor frequência no terceiro momento (Total A8=105) e frequência iguais no primeiro e quarto momento do período de estágio (Total A1=135 e A12=135).

Quanto ao desenvolvimento da E2, essa apresentou maior frequência de mediação para o comportamento *Apresentar questões sobre a tarefa* (QTC) nas aulas: A1=46, A8=86 e A12=93. Em relação ao total de comportamentos apresentados nos quatro períodos de estágio, essa teve o melhor desempenho no terceiro momento (Total A8=270) e menor frequência total no segundo momento (Total A4=28). Esclarece-se que na A4 a estagiária fez poucas interferências na aula, pois os alunos estavam terminando cartazes do projeto desenvolvido

³ Instrumento adaptado por Nascimento (2012).

pela professora regente, e, enquanto isso, E2 ficou colando recado nas agendas dos alunos. No que se refere ao primeiro e quarto momento a estagiária apresentou diferença no número de comportamentos apresentados na A1 (N=208) e A12 (N=230), tendo maior frequência de mediação na A12.

Conforme a Tabela 5, a E3 emitiu maior frequência de comportamentos mediadores que se referem à *Apresentar questões sobre a tarefa* (QTC) nas aulas: A1=26, A4=58, A8=47 e A12=93. A respeito da frequência total, E3 apresentou uma frequência gradativa, aumentando em cada aula o número de comportamentos mediadores (A1=151; A4=191; A8=201; A12= 261).

No período de estágio, a E4 teve maior frequência de comportamentos mediadores no comportamento *Enfatizar a Importância da tarefa* (ENI) nas aulas A1=23, A4=48, A8=23 e A12=79. Quanto à frequência total de comportamentos nas aulas, E4 teve maior número de comportamento no segundo momento (Total A4=200) e menor desempenho mediador no primeiro momento (Total A1=75).

De acordo com a Tabela 5, percebe-se de forma geral que no decorrer do desenvolvimento do estágio apenas E3 apresentou um desempenho ascendente. Enquanto que as estagiárias E1, E2 e E4 apresentaram uma variação entre momentos de maior frequência e outros em que a frequência de comportamentos diminuiu.

4.3.2 Mediação segundo as Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador

A partir do instrumento Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador, traduzido por Cunha (2008), analisou-se o nível de evidência que cada estagiária apresentou em cada um dos seis critérios de mediação. O nível de mediação foi atribuído por dois professores orientadores em quatro observações de aula das estagiárias.

Tabela 6 – Frequência dos níveis de mediação atribuído pelos professores orientadores através das Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores⁴

Critérios	Estagiária 1				Estagiária 2				Estagiária 3				Estagiária 4			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
Intencionalidade (n=3)	0	3	5	4	0	4	7	1	0	1	6	5	2	3	4	3
Significação (n=4)	3	2	6	5	5	8	3	0	1	4	6	5	4	4	6	2
Transcendência (n=3)	4	2	5	1	3	3	5	1	4	1	5	2	5	5	2	0
Comp/Reg. Tarefa (n=7)	3	7	5	13	5	7	14	2	2	8	11	7	5	10	7	6
Comp.Elog./enc.(n=3)	3	1	3	5	0	4	4	4	2	2	2	6	2	5	4	1
Resp. Cont. (n=1)	0	0	3	1	0	0	4	0	0	0	2	2	0	0	3	1
Total	13	15	27	29	13	26	37	8	9	16	32	27	18	27	26	13

Legenda: N1 (Nível 1 – nenhuma evidência); N2 (Nível 2 – evidência em nível crescente); N3 (Nível 3 – evidência em nível moderado); N4 (Nível 4 - evidência em nível elevado); n (número de itens observados em cada critério). Fonte: Dados organizados pela autora com base em 16 observações realizadas pelos professores orientadores, sendo 4 observações de cada estagiária.

Ao observar a Tabela 5, verifica-se que no critério *Intencionalidade* as estagiárias apresentaram maior frequência de mediação no nível 3, o que demonstra que essas tiveram o desempenho avaliado pelos professores orientadores da disciplina de Estágio em *evidência de nível moderado* (E1: N=5, E2: N=7, E3: N= 6 e E4: N=4). A E2 foi a estagiária que teve maior frequência para esse critério. Dessa maneira, entende-se que nesse critério, segundo os professores, as estagiárias, ao iniciarem a explicação dos conteúdos, procuravam torná-lo atrativo, explicando-os de forma clara para que os alunos pudessem iniciar as atividades e manter a sua atenção.

No critério *Significação* E1, E3 e E4 apresentaram desempenho semelhante, tendo maior frequência de comportamentos mediadores no nível 3 (N=6). Já E2 apresentou uma maior frequência no nível 2 (N=8), ou seja, evidência em nível crescente. Nesse sentido, as estagiárias E1, E3 e E4 buscaram produzir um suporte didático apropriado, visível e concreto para auxiliar o aluno na realização das atividades propostas. Além disso, fizeram uso de voz, gestos e movimentos para vivenciar a apresentação de uma atividade a ser realizada na aula, e também, descreveram características importantes para a realização das atividades.

Conforme apresentado na Tabela 6, no critério *Transcendência* as estagiárias E1, E2 e E3 apresentaram maior frequência de mediação no nível 3, tendo todas elas a mesma frequência (N=5). Somente E4 apresentou um nível de mediação inferior em relação as

⁴ Instrumento adaptado a partir da tradução livre e autorizada do *Guidelines for Observing Teaching Interactions*, desenvolvido por C. S. Lidz (2003, p. 46-48), realizada por Cunha (2008).

demais estagiárias, tendo apresentado cinco vezes o comportamento mediador de nível 2, que corresponde à uma evidência em nível crescente. Portanto, pode-se compreender que os professores avaliaram comportamentos como: 1) O estagiário promove pensamentos que associam a atividade desenvolvida com experiências anteriores; 2) O estagiário promove pensamentos que associam a atividade desenvolvida a experiências futuras; 3) O estagiário promove hipóteses e se [...] logo pensam (buscando da situação ou pensamento atual). Na avaliação realizada pelos professores as estagiárias E1, E2 e E3 apresentaram em nível moderado esses comportamentos mediadores descritos.

Em relação ao critério *Competência Regulação na tarefa* as estagiárias apresentaram os seguintes níveis e frequências de mediação: a) E1 nível 4 (N=13), b) no nível 3 E2 (N=14) e E3 (N=11), e, c) E4 nível 2 (N=10) (Tabela 6). Desse modo, observa-se que E1 foi a estagiária que teve melhor desenvolvimento nesse critério de mediação, pois o apresentou em nível de evidência elevado. Isto significa que, na concepção dos professores orientadores, E1 foi melhor na organização e planejamento das atividades, e também, ao apresentar uma atividade explicava os princípios básicos da mesma.

Quanto à avaliação dos professores orientadores sobre a mediação das estagiárias no critério *Competência Elogiar-encorajar*, E1 e E3 apresentaram as maiores frequências para esse critério no nível 4 (E1, N=5; E3, N=6), ou seja, em nível elevado. A E2 apresentou a mesma frequência (N=4) para os níveis 2, 3 e 4. Assim, durante as aulas avaliadas, sua mediação variou entre um nível crescente à elevado. No que se refere à avaliação de E4, essa apresentou em maior número de mediação no nível 2 (N=5). Sendo assim, E1, E2 e E3 apresentaram mais vezes os comportamentos mediadores como: propor atividades com respostas e soluções alternativas, além de fazer comentários positivos e observações das atividades desenvolvidas pelos alunos.

No que se refere ao Critério *Responsividade Contingente* a maior frequência apresentada conforme a Tabela 6 foi no nível 4 para E3 (N=2) e no nível 3 para as estagiárias E1 (N=3), E2 (N=4), E3 (N=2) e E4 (N=3). Nesse âmbito, as estagiárias apresentaram o comportamento de interpretar as dicas comportamentais dos alunos e em responder a esses comportamentos e necessidades, atendendo em tempo e de maneira apropriada, em nível moderado e elevado, segundo a avaliação dos professores orientadores.

De acordo com os resultados da Tabela 6, o desempenho da estagiária E3 foi avaliado pelos professores orientadores como uma mediação em nível moderado à elevado, sendo que suas maiores frequências de mediação ficaram entre o nível 3 (N=32) e nível 4 (N=27), assim somando a frequência (N=59) dos dois níveis, E3 apresentou melhor

desempenho. Em seguida, E1 foi a segunda melhor mediadora, a mesma apresentou maior frequência para o nível 4 (N=29) e o nível 3 (N= 27), que totaliza uma frequência de 56 comportamentos mediadores. E a estagiária E2 teve o seu desempenho de mediação avaliado em nível moderado (N=37) e nível crescente (N=26). Quanto a E4, essa apresentou maior frequência de comportamentos mediadores no nível crescente (N=27), e essa frequência ficou muito próxima a que apresentou no nível 3 (N=26).

Percebe-se, a partir das *Diretrizes do Comportamento Mediador de Professores* que, dentre as quatro estagiárias, E3 foi a estagiária que apresentou melhor desempenho conforme a avaliação dos professores orientadores. Portanto, no geral, de acordo com a avaliação realizada pelo *ICMP* as estagiárias apresentaram maiores frequências mediadoras para o critério Competência Regulação na tarefa e baixa frequência para o critério Transcendência. Dentre as estagiárias, a E3 apresentou as maiores frequências de comportamentos mediadores tanto de acordo com o *ICMP*, quanto conforme as *Diretrizes do Comportamento Mediador de Professores*. Desse modo, compreende-se que a E3 foi a estagiária com melhor desempenho mediador em sala de aula.

4.4 Percepção das estagiárias no período pós-regência

Nesta seção, apresenta-se o conteúdo verbal expresso pelas estagiárias nas entrevistas realizadas após o período regência de estágio nas escolas-campo. Veja a seguir a Tabela 7.

Tabela 7 - Percepção das estagiárias no período pós-regência

Categoria	Exemplos	Nº
1. Dificuldades encontradas	■ Domínio dos conteúdos	2
	■ Metodologia de ensino	2
	■ Tempo de ensino e dificuldades dos alunos	1
2. Relação com os alunos	■ Construída com o tempo	3
	■ A partir da fase de observação	1
3. Facilidades encontradas	■ Material didático	2
	■ Não encontraram facilidades	2
4. Autoavaliação da atuação em sala	■ Regular	1
	■ Boa	1
	■ Poderia ter sido melhor	1
	■ Não soube responder	1
5. Mudanças percebidas	■ Atitude pessoal de comprometimento	1
	■ Sobre formação e realidade escolar	1
	■ Diferença entre planejamento e execução	1
	■ Controle emocional	1
6. Expectativas	■ Diferenciada em relação ao período pré-regência	1
	■ Alcance dos objetivos	1
	■ Frustradas	2

Legenda: Nº (número de estagiárias que apresentaram sua percepção). Fonte: Dados organizados pela autora com base na análise da entrevista das estagiárias no período pós-regência.

Tendo apresentado de forma sucinta as categorias que dizem respeito à percepção das estagiárias sobre a sua atuação em sala de aula no período de regência, a seguir descreve-se detalhadamente o conteúdo de cada das categorias.

No que se refere às **dificuldades encontradas no período de regência**, pode-se verificar que as preocupações das estagiárias foram: domínio dos conteúdos disciplinares (E1, E3), a metodologia de ensino a ser adotada (E1, E2, E3) e a administração do tempo de ensino frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (E4). As estagiárias E1, E2 e E3 realizaram seus estágios na mesma escola, a qual adota um material didático que deve ser seguido rigorosamente pelas professoras. A seguir, pode-se observar os relatos das estagiárias:

E1 - Encontrei muitas dificuldades, como no conteúdo por não ter uma base de conteúdo para estar falando para as crianças. Como dar aula? Eu nunca tinha dado aula, então eu tive uma dificuldade muito grande de como ensinar as crianças, porque lá é uma escola particular, então tinha apostila, só que aí você fica muito presa a apostila, então você tem que dar aquela apostila, não pode levar outras coisas que você quer levar, tem que ser aquilo.

E2 - A questão do trabalho com as crianças, porque às vezes você fala de um determinado assunto e muitas vezes você tenta explicar e eles não conseguem entender, pelo seu modo de falar sobre a disciplina, de ensinar. Você fala e eles não conseguem compreender, e como você sabe o material utilizado é a apostila e fica difícil de você introduzir outras coisas.

E3 - No meu caso a maior dificuldade que eu encontrei foi ter que dar a minha aula seguindo o ritmo da professora regente, pois se tratando de alunos do 4º ano, eles já sabem aquilo que querem, já tem um hábito de sala digamos assim formado até por eles mesmos é difícil mudar e principalmente em duas semanas. Em matemática tive um pouco mais de dificuldade, porque tinha que ter pegado aquilo que a professora regente mesmo me falou ter pegado o princípio básico da apostila.

E4 - Eu achei que eu não consegui ainda ter domínio, tem hora que foge do que fazer? Por exemplo, um dia que a professora estava observando na sala, eu passei um texto, depois demorou um pouquinho, eu não sabia se eu parava para deixar os alunos atrasados alcançar ou se eu deixava e apagava e eles se viravam depois. Então eu não sabia se eu dava preferência aos atrasados ou preferência aos que estavam na frente.

As dificuldades relatadas pelas estagiárias continuam sendo semelhantes às expectativas que já tinham antes de realizar o estágio. Nesse sentido, as Es demonstraram preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com as questões práticas do ensino em sala de aula, no que se refere ao domínio de sala e conteúdo.

É marcante na resposta da E1 o trecho no qual esta relata: “Como dar aula? Eu nunca tinha dado aula”. A partir desse trecho, entende-se que E1, apresentou maior dificuldade em compreender a dinâmica do estágio que era experimentar e se apropriar das experiências vividas em sua formação, nos espaços da universidade e da escola.

Ainda em relação às *dificuldades encontradas*, questionou-se as Es sobre as *causas dessas dificuldades*. Nesse aspecto, essas apresentaram as seguintes respostas:

E1 – Porque na hora que eu fazia os planos de aula sentia muita dificuldade mesmo, dificuldade de me expor para as crianças. Na hora de ensinar eu sentia muita dificuldade de passar para elas aquilo que eu sabia. Porque você entende pra você, mas pra ensinar a criança tem que ter uma linguagem que ela vai entender. Foi essa a maior dificuldade que eu tive, de explicar e de transmitir o meu conhecimento pra elas.

E2 – Porque o tempo parece ser cronometrado para trabalhar com a apostila. O tempo da aula é aquele se você introduzir outra coisa de repente você se acaba se perdendo dentro do tempo e termina aula e você não conseguiu concluir aquele conteúdo que estava proposto na disciplina.

E3 – No caso da sala que eu fiz regência eu achei que tive dificuldades porque os alunos são muito individualistas, essa questão de eu ter ficado em cadeira e cadeira e na hora em que está explicando na frente ninguém prestava atenção e na hora de resolver a atividade ninguém sabia nada, porque eles queriam que a gente ficava de cadeira em cadeira.

E4 – Porque eu ainda não tive nenhuma exposição de ideias sobre isso na sala de aula. Sobre como ler uma história, como resolver uma falta de atenção, a gente dialoga na faculdade com outros professores, agora sobre isso, eu acho que faltou diálogo pra eu saber o que fazer.

No relato da E1 a mesma considera que apresentou dificuldades em relação ao *conteúdo disciplinar*, porque tinha dificuldades para *planejar as aulas* do período de regência. Isso dificultava sua clareza sobre os mesmos, pois somente ao compreender o conteúdo e se sentir mais segura é que poderia torná-lo mais acessível aos alunos.

A E2 revelou ter dificuldade em relação ao *cronograma de ensino* proposto pela escola, pois todos os dias havia conteúdos propostos para ser lecionado naquele dia, então caso desejasse trazer outra atividade, acabaria perdendo tempo e não daria conta de trabalhar o que foi proposto. Portanto, ao se referir que a sua dificuldade estava em trabalhar com a apostila, demonstrou dificuldade em se adequar ao ritmo de ensino adotado pela instituição.

Na percepção de E3 a sua dificuldade foi em relação à metodologia de ensino, porque os alunos apresentavam um comportamento muito individualista, o que dificultava o desenvolvimento das aulas. O fato de dizer que os alunos eram individualistas está ligado a situações em que a estagiária estava atendendo um aluno em sua cadeira e outros a chamavam insistentemente até que ela fosse atendê-los. Ressalta-se ainda que nessa sala havia apenas 5 alunos, porém, esses disputavam a atenção da estagiária a quase todo momento.

A E4 ressalta que a sua dificuldade de administração do tempo diante das diferenças e ritmos de aprendizagem ocorreu porque como ela relata: “[...] eu ainda não tive nenhuma

exposição de ideias sobre isso na sala de aula” (no curso). Assim, atribui a dificuldade à formação recebida.

Em relação à **interação com os alunos em sala de aula**, as Es emitiram os seguintes relatos:

E1 – Eu acho que foi boa, porque as atividades que eu propunha pra eles, eles procuravam fazer. No começo foi mais dificultoso, depois acredito que a gente começou a se relacionar melhor, começaram a prestar mais atenção na aula, a participar.

E2 – O primeiro dia foi bem difícil, mas com o passar dos dias foi se adequando tanto eles a mim quanto eu a eles, até que nos últimos dias estava mais fácil de lidar. Eu gostei bastante, foi legal.

E3 – Eu achei que a interação foi boa, até que em determinado ponto eu consegui controlar a sala. É claro que nem sempre, porque isso nem com o professor consegue a todo o momento, pois, as vezes ele fala uma coisa e explicar e reexplica e o alunos não quererem entender, porque entender eles entendem. Então nesse ponto não tenho muito que reclamar.

E4 – Eu acho que foi ótima, deu pra aproveitar bastante. Foi como eu esperava, porque houve uma boa interação, desde o momento da observação. Tem aqueles momentos de exaltação que eu já ouvia: há professora chata. Professora quando que acaba a sua aula? Só que o carinho veio. Era aquela coisa de uma rejeição em certo momento, mas na hora do intervalo eles vinham e diziam: - Professora, a senhora quer tal coisa, aquele aconchego mesmo, então a interação foi geral, tanto de mim para eles, quanto deles para mim.

As respostas das Es apresentaram aspectos bem semelhantes, todas consideram que tiveram uma boa relação com a turma na qual estagiaram, para algumas (E1; E2; E3;) os primeiros dias foram os mais difíceis. Posteriormente houve uma reciprocidade dos alunos, conforme os dias foram passando (relação de empatia). Para E4 essa interação começou a ser construída na própria fase de observação, assim, ao iniciar a regência, já havia construído uma relação de empatia com os alunos.

Na resposta da E1 observa-se que esta considera a interação entre professor e aluno como uma relação mútua e, somente com essa reciprocidade será possível o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a referida estagiária evidencia a interação apenas no que se refere ao aspecto cognitivo da criança.

Quanto às **facilidades encontradas no período de regência** as estagiárias apresentaram diferentes percepções a respeito do tema, conforme pode ser observado a seguir:

E1 – [...] eu acho que realizei com facilidade foi uma aula de Português que a gente fez um círculo e eu comecei a ler uma historinha para eles, a historinha do patinho feio, que eles prestaram bastante atenção [...]. Essa foi uma aula que considero que foi fácil, que deu certo.

E2 – [...] tudo você tem que ter certo equilíbrio pra conseguir fazer, então não teve nada fácil.

E3 – [...] o que eu achei fácil, foi a apostila da escola ela é muito bem explicada e fácil de entender.

E4 – Não teve nada fácil [...].

Observa-se nas respostas que apenas E1 e E3 consideraram alguns aspectos fáceis durante o período de regência, enquanto que E2 e E4 avaliaram que no período vivenciado não encontraram facilidades.

A estagiária E1 avaliou como sendo fácil o desenvolvimento de uma aula de Português, na qual ela propôs uma atividade diferenciada e que a seu ver deu certo, pois ela teve a participação dos alunos. Assim, para E1 o estágio foi fácil quando os alunos prestavam atenção, participavam das aulas e realizavam as atividades propostas. Para a E3, um dos aspectos fáceis, durante esse período, foi trabalhar com o material didático adotado pela escola.

A respeito da **autoavaliação da atuação em sala de aula**, as Es avaliaram o seu desempenho durante no período de regência de estágio, da seguinte forma:

E1 – Eu acho que fui regular, porque ainda tenho muito para melhorar. Por exemplo, a questão do domínio de sala, da voz e de falar com eles. Acho que não alcancei aquilo que eu queria ter alcançado com eles, eu tive muita dificuldade de transmitir aquilo que eu queria passar para eles de conteúdo.

E2 – Eu não sei se teria como fazer uma avaliação, pois é tudo muito rápido. Digamos que em questão de nota seria sete e meio ou oito, porque não é fácil. O porquê eu não sei te dizer, porque eu sempre pensei assim: quem avalia vai ser a professora, como será que eu fui? Então alguém teria que me avaliar. Eu fiquei muito tempo pensando nisso: Será que eu fui bem? Será como a professora avaliou as aulas que eu desenvolvi em sala de aula? Os alunos o que acharam, o que eles pensaram? A professora regente será o que ela disse? Então pra mim mesma dizer eu não sei se saberia. E quando eu me perguntava sobre isso, eu me perguntava, mas sempre sem respostas, nunca com respostas. Eu até agora estou assim, como vou dizer?

E3 – Eu avalio que foi boa, eu me daria um boa nota. Entre ruim, boa e ótima eu ficaria com a boa. Considero que foi boa, pois consegui transmitir para as crianças aquilo que eles precisam aprender e também ter o domínio de sala, consegui passar para eles o conteúdo de uma maneira clara que eles consigam aprender e você certificar que realmente se eles aprenderam. Agora o fato de eu não ter dado uma nota ótima para mim, eu acho que é muito difícil, alguém que vai fazer regência sem ter tido nenhuma experiência como professora e falar: Ah, eu fui ótima, ou eu tive controle total, porque a gente percebe que muitas vezes nem mesmo os próprios professores não tem esse controle total.

E4 – Poderia ter sido bem melhor, mas pelo menos tudo o que quis passar, um pouco eu consegui apesar do tempo que é um pouco corrido as vezes nem tudo que você planeja em um dia dá certo. [...]. Mas, poderia ter sido um pouco melhor com atividades diferentes, [...]

poderia ter trabalhado um pouco mais o lúdico, que eu acho que faltou um pouco, então, se eu pudesse voltar atrás eu deixaria um pouco mais a escrita, textos e leitura trabalharia alguma coisa mais lúdica, pra observar mais um pouco eles e nem tanto o desenvolvimento deles.

Ao responder a questão: “Como você avalia a sua atuação no período de Estágio Supervisionado?”, automaticamente as Es compreenderam que deviam atribuir um conceito ou nota em forma de classificação do próprio desempenho. Assim, as mesmas disseram que: “Eu acho que fui regular” (E1), “Eu avalio que foi boa” (E3), “Poderia ter sido melhor” (E4) e E2 ressalta que “não sei se teria como fazer uma avaliação, pois é tudo muito rápido”, porém, ao seu desempenho E2 daria uma nota sete e meio ou oito.

Entre as estagiárias E1 e E4, ambas reconhecem que poderiam ter apresentado um melhor desenvolvimento em relação às atividades docentes no período de regência. Ainda, E1 e E4 justificaram que em experiências posteriores buscarão melhorar nos aspectos que apontaram ter dificuldades ou que não foi possível realizar. E1 evidenciou a necessidade de melhorar aspectos como: domínio de sala, da voz e com relação a transmitir os conteúdos de maneira mais clara. Já E4 considerou que se pudesse voltar atrás poderia ter trabalhado mais atividades diferenciadas e lúdicas.

Especialmente, a estagiária E2 apresentou muita dificuldade em comentar essa questão, a qual acabou sendo respondida com vários questionamentos que a própria estagiária fez a si como inquietações sobre o seu processo de formação.

Na resposta de E3 a mesma justifica a sua atuação como sendo boa, conforme relatou, conseguiu realizar as atividades as quais se propôs a fazer nesse período em que esteve estagiando na escola-campo.

Durante a entrevista, um aspecto no qual se procurou provocar a reflexão das Es foi ao questionar se “após a realização do estágio alguma coisa havia mudado para elas? Em caso afirmativo, o que mudou?” Desse modo, buscou-se compreender nas respostas emitidas pelas Es **mudanças percebidas após a realização do ES**, as quais podem ser observadas a seguir:

E1 – O que mudou muito foi essa questão de ter um comprometimento a mais, eu passei a exigir mais de mim. Que eu poderia ter me esforçado mais, ter estudado mais, ter procurado fazer umas aulas diferentes. Acho que é isso que faltou e que eu tenho que melhorar.

E2 – Você realmente começa a pensar diferente, apesar de você passar aqui 4 anos da faculdade, será que tudo o que aprendi vai ser suficiente para mim preparar para tomar a frente de uma sala de aula? Eu confesso que as vezes eu fico com medo das coisas como acontecem atualmente, porque as vezes um pequeno vacilo acaba até complicando. Cada aluno é diferente um do outro apesar de sermos todos iguais, a sala é bastante heterogênea, tem alunos e alunos e cada um você tem que lidar de uma certa forma, apesar que na hora da

explicação da disciplina você fala com todos, depois você tem que tomar aquela decisão pois um te chama lá o outro te chama cá e você tem que estar atendendo. Ainda falta preparar um pouco mais para atuar.

E3 – Mudou aquele conceito de que você chega na sala de aula e você tem aquele domínio total da sala, você chega e fala: Oh nós vamos trabalhar assim, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo e aquilo vai correr tudo conforme o planejado, o que mudou foi isso. Eu sei que se eu for para a sala de aula eu vou ter que planejar uma coisa, mas ter uma segunda coisa em mente, um segundo plano em mente, porque as crianças hoje em dia elas estão no sentido, não é a questão de serem muito espertas, é a questão de não ter muita vontade. Ah eu já sei, eu faço, e é assim.

E4 – Então, semestre que vem em uma nova oportunidade, eu vou me preparar melhor psicologicamente, trabalhar um pouco para que eu seja mais calma, para que o meu próprio desenvolvimento seja melhor, por que eu acho que nos últimos dias se eu tivesse sido um pouco mais maleável mais tranquila teria sido melhor.

A partir da experiência vivida no estágio, E1 reconheceu que a mudança que teve diz respeito a sua atitude pessoal de comprometimento com a ação a qual realizou e, também considerou que precisa melhorar para desenvolver-se como uma profissional docente.

Na percepção de E2, vários aspectos mudaram, dentre os quais: a mudança de pensamento sobre a sua formação ao longo do curso e sobre a realidade escolar encontrada nas salas de aula. Em relação ao processo de formação E2 ao afirmar que “Ainda falta preparar um pouco mais para atuar” esta avalia que a formação docente é um processo contínuo e que precisa ser reavaliado cotidianamente.

A mudança percebida por E3 diz respeito ao pensamento que tinha antes do estágio sobre o domínio de sala em relação ao planejamento de ensino. A partir da realização do estágio essa ideia deixou de existir.

A E4 considera que é preciso que ocorra uma mudança em si, no que se refere às suas emoções. Assim, reconhece que precisa ter maior controle emocional para ter uma atuação melhor em sala de aula.

Portanto, as mudanças apresentadas pelas estagiárias se referem tanto em termos de atitude pessoal, quanto a aspectos referentes às peculiaridades da docência, isto é, a identidade profissional que começa a ser construída.

No que se refere às **expectativas das Es após a realização da regência**, algumas delas mudaram de sua percepção após o período em que estiveram na escola, enquanto que outras expectativas permaneceram por não terem sido totalmente efetivadas.

A respeito das *expectativas que mudaram* temos as seguintes respostas:

E1 - Foi totalmente diferente do que eu pensava. Eu achei que eu fosse ter mais dificuldade dos alunos não me aceitarem, pelo fato da professora deles ficar na sala, eu achei que iria ter mais dificuldade, [...], só que eu admirei eles, porque por mais que a professora estava ali, eles me respeitaram como professora, eu falava eles obedeciam, claro que criança tem hora que não escuta.

E4 - [...] eu acho que eu consegui alcançar a expectativa tanto de alcançar o meu objetivo que foi fazer com que eles tentassem compreender o que eu estava passando para eles, que em todas as aulas eu obtive um pouco de êxito não vou dizer que foi 100% por que teve alguns que deixaram a desejar, talvez por um erro meu de não poder ajudar mais eles.

Compreende-se que as expectativas da E1 e E4 mudaram diante da realização do Estágio Supervisionado. E1 enfatiza que foi totalmente diferente do que imaginava, pois os alunos tiveram uma relação de empatia com ela, reconhecendo-a e respeitando-a como professora. A E4, que tinha expectativas com relação ao processo de ensino e aprendizagem, teve suas expectativas atendidas, pois segundo a mesma, conseguiu alcançar os seus objetivos.

Sobre as *expectativas que não foram superadas*, ou seja, não foram efetivadas, estiveram presentes nas respostas das estagiárias E2 e E3, conforme relatos abaixo.

E2 - [...] essa prática é aperfeiçoada dia após dia, porque você tem que ter realmente a prática, essa questão da ação- reflexão-ação que a gente viu em Paulo Freire falou e outros falaram. Aquilo que você sabe, pensa naquilo, então você fala, explica e depois você volta a pensar de novo, a refletir era isso mesmo que eu queria estar passando? E volta a agir. Eu penso assim: Se você ensina, diz para o aluno e ele pergunta de novo, ele não entendeu, então você tem que ter certo preparo pra poder estar completando, para não deixar coisas sem responder, isso é difícil, é pela prática mesmo a cada dia você tentar ou pensar de forma diferente para poder falar [...].

E3 - [...] Minha expectativa não mudou nada, eu não gostei particularmente. [...] na faculdade pelo fato de elas (professoras orientadoras) não terem entrado no início, nós ficamos muito tempo sem aula, foi àquela confusão toda até conseguir professor demorou muito, mas mesmo assim tendo demorado tanto, eu acho que deviam ter se preocupado mais na questão que nós iríamos para uma prática e tínhamos que saber como agir, como funciona, porque na sala a maioria nunca foi pra sala dar aula, agora quando você pega uma sala onde a maioria já atua como professor ou que tem um envolvimento mais próximo tudo bem, mas na sala (universidade) a maioria não teve contato com sala de aula.

Em relação à expectativa da estagiária E2 sobre a prática, essa considera que o aperfeiçoamento da prática é contínuo. Isso parece mostrar que a acadêmica foi capaz de refletir a experiência vivida e reforçar a concepção que o estágio é apenas uma aproximação da prática, portanto, não se constituindo, de fato, como prática docente.

Para E3 as suas expectativas foram frustradas, pois esperava que o período de estágio tivesse sido diferente em relação à sua formação nas aulas teóricas do curso. A acadêmica relata que um dos problemas enfrentados foi a demora de contratação de professores para a

disciplina de Estágio Supervisionado II. Essa dificuldade, somada às demais, fez com que o período de formação teórica ficasse condensado.

4.5 Discussão: Experiências observadas, avaliadas e percebidas no Estágio Supervisionado na perspectiva da mediação pedagógica

Nesta seção, realiza-se a discussão geral dos resultados. A discussão tem como objetivo apresentar uma síntese das experiências de estágio observadas, avaliadas e percebidas durante a formação das estagiárias nos ambientes universidade e escola. Na discussão sobre as experiências observadas, destaca-se o conteúdo da observação *in loco* na formação teórico-prática na universidade. No que se refere às experiências avaliadas consta a discussão sobre as características da mediação pedagógica apresentada pelas estagiárias no período de regência do estágio. Posteriormente, discute-se sobre as experiências percebidas pelas estagiárias a respeito do estágio vivenciado.

4.5.1 Experiências observadas na formação teórico-prática

Sobre as experiências observadas no período de formação teórico-prática na universidade, observou-se que a estagiária que apresentou maior número de presença e participações nas aulas de Estágio Supervisionado II foi E3. Esse fator observado pode ter contribuído com a sua atuação no período de regência na escola-campo. Essa situação apresentada indica que E3 teve comprometimento pessoal com sua formação, o que segundo Garcia (2009) é um dos fatores que pode impulsionar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Em relação ao atraso no cronograma das aulas de ES II, analisa-se como aspecto facilitador o fato das aulas terem ocorrido no mesmo período em que as estagiárias estavam nas escolas-campo, pois essas experiências puderam ser discutidas no momento da ação. Porém, ressalta-se como aspecto pouco facilitador o fato de não ter acontecido uma preparação prévia que antecederesse o período de inserção nas escolas campo, o que poderia ter auxiliado na instrumentalização diante da realidade escolar. A esse respeito Castro (2000) destaca a instrumentalização do olhar do acadêmico, deve ocorrer antes de sua inserção nas escolas-campo, pois esses precisam estar preparados para observar, investigar, analisar e intervir no mundo escolar.

Nesse sentido, é possível inferir que o atraso no cronograma das aulas pode ter acarretado prejuízos na formação, uma vez que as atividades desenvolvidas foram realizadas

para algumas das estagiárias, sem uma primeira orientação. Isso ocorreu, pois, as acadêmicas da Escola A já estavam realizando os seus estágios nas escolas-campo.

4.5.2 Experiências avaliadas: características da mediação pedagógica das estagiárias

A mediação das estagiárias foi avaliada pelo instrumento Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor – ICMP (NASCIMENTO, 2012) e pelas Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores, traduzida por Cunha (2008). A partir da avaliação do ICMP, nota-se que os comportamentos mediadores que tiveram maior frequência foram *Competência Regulação na Tarefa* e com menor frequência o critério *Transcendência*. Quanto as Diretrizes, essas avaliaram o nível de mediação presente nos critérios mediadores apresentados pelas estagiárias, sendo, uma avaliação realizada pelos professores orientadores a respeito da mediação das estagiárias em sala de aula.

Quanto à frequência de mediação das estagiárias, E3 foi avaliada pelo ICMP como sendo a estagiária que mais apresentou comportamentos mediadores, tendo E2 apresentado desempenho semelhante. E, em relação à mediação apresentado por E3 e E2 as estagiárias E1 e E4, apresentaram nível de mediação menor no que se refere ao ICMP. Porém, ao se referir ao nível de mediação apresentado pelas estagiárias, percebe-se que na avaliação dos professores orientadores E1 foi a estagiária que apresentou nível mais elevado de mediação.

Comparando a mediação pedagógica de E3 com E2, que tiveram uma média próxima na avaliação do ICMP (E3: $\bar{x}=254,3$; E2: $\bar{x}=248,1$), nota-se que essas apresentaram diferenças nas categorias FEC (E3: $\bar{x}=4,41$; E2: $\bar{x}=5,41$), FEP (E3: $\bar{x}=10,83$; E2: $\bar{x}=7,33$), REQ (E3: $\bar{x}=14,25$; E2: $\bar{x}=18,66$) e RSO (E3: $\bar{x}=15,5$; E2: $\bar{x}=7,83$). Desse modo, E3 foi melhor do que E2 em oferecer *feedback* positivo e responder às solicitações dos alunos, o que mostra uma possível dificuldade de E2 em reconhecer o desenvolvimento dos alunos nas atividades realizadas, enquanto E3 apresentou com mais frequência esse comportamento.

A análise sobre o critério *Responsividade Contingente* mostrou um dado interessante, pois essa mediação, essencialmente, depende do comportamento verbal dos alunos em formular questões. No caso de E3 e E2, se comparado o perfil dos alunos das salas do 5º Ano (E2) e 4º Ano (E3) em que as estagiárias realizaram suas regências, pode-se observar que ambos os perfis de alunos faziam perguntas às estagiárias. A respeito disso, elabora-se a hipótese de que os alunos do 4º Ano fizeram mais perguntas não relacionadas às tarefas do que os alunos do 5º Ano e, portanto, E3 apresentou mais esse comportamento, ao responder as solicitações dos alunos. No que se refere ao critério Responsividade Contingente, observa-se

que as estagiárias apresentaram uma maior frequência de mediação do que as professoras dos anos iniciais do EF, conforme o estudo apresentado por Dias, Mello e Moreira (2009).

Ao analisar os resultados do ICMP, percebe-se que as estagiárias apresentaram como características de mediação os comportamentos verbais: *Apresentar questões sobre a tarefa* (E1, E2, E3, E4), *Solicitar autorregulação* (E1) e *Enfatizar a Importância da tarefa* (E2, E3, E4). De acordo com Tébar (2011) esse estilo mediador se adaptará às necessidades e diversidade de alunos, assim, o aluno impulsivo será mediado pelo autocontrole, à medida que outros poderão apresentar outras necessidades de mediação. Compreende-se, que essa relação dependerá das interações que ocorrem em sala de aula.

Quanto à importância da interação em sala de aula, segundo Tébar (2011, p. 117) essa é fundamental “[...], pois determina que a ação pedagógica pode vir a ser uma ajuda real para que os alunos edifiquem a construção de seus conhecimentos”. Assim, reconhece-se que a relação que é criada em sala de aula entre aluno e professor é uma relação extremamente importante e essencial para que os objetivos estabelecidos para a aprendizagem sejam realizados. Logo, a mediação será um componente essencial na ação pedagógica.

Na mediação das estagiárias o critério de maior destaque foi Competência Regulação na Tarefa que é formado pelos comportamentos *Apresentar questões sobre a tarefa* (QTC) e *Solicitar autorregulação* (SAR). Dessa forma, as estagiárias mostraram maior habilidade em explicar o conteúdo aos alunos, realizando questionamentos, instigando-os assim a pensar e a refletir sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, a fim de responder sobre o mesmo. Esses resultados se assemelham aos resultados apresentados por Dias, Mello e Moreira (2009), Dias (2010) e Dias et al. (2011) no que se referem ao critério Competência Regulação na tarefa. Ainda, sobre a interação pedagógica que prioriza a pergunta como principal recurso metodológico, Tébar (2011) ressalta que o estilo de interrogação é de extrema importância no estilo didático de todo mediador.

Quanto ao comportamento *Solicitar autorregulação* (SAR) apresentado com maior frequência por E1, esse é um comportamento que está relacionado à reciprocidade do aluno ao conteúdo que está sendo desenvolvido e a capacidade da E1 em manter o aluno engajado na tarefa. Portanto, considera-se que esse comportamento pode ter sido mais frequente na verbalização da E1 por dois motivos: 1) devido ao comportamento impulsivo de alguns alunos em sala e, também, 2) por causa da dificuldade em manter os alunos engajados na tarefa, através de um conteúdo atrativo. Assim, um dos fatores que pode ter interferido na mediação realizada por E1 diz respeito à forma mais controlada de lidar com a situação de sala. Desse modo, ela precisou em vários momentos solicitar aos alunos para que regulassem

o seu comportamento. Conforme, Vettore (2003) *regulação do comportamento*, foi o comportamento mais frequente na mediação de educadoras infantis.

Segundo Tzuriel (1999 apud FONSECA e CUNHA, 2003) o mediador deverá apresentar principalmente os três critérios universais necessários à mediação, sendo: a intencionalidade e a reciprocidade, a transcendência e a significação. Porém, ressalta-se que para que o ato mediado ocorra, ou seja, a mediação da aprendizagem aconteça, será necessário primeiro o controle do comportamento. Esse critério é indicado por Feuerstein (1980) como fundamental, para que os objetivos propostos para a aprendizagem sejam alcançados. Segundo Boruchovitch (2004), a autorregulação é importante no processo de escolarização, pois permite o crescimento da consciência dos próprios processos cognitivos e também a possibilidade de controle sobre os mesmos.

As estagiárias, também apresentaram empenho no comportamento *Enfatizar a Importância da tarefa* (ENI) significando os conteúdos, fazendo uso da voz, gestos ou mostrando objetos que tornassem mais claras à compreensão de uma determinada atividade ou conteúdo. Como argumenta Bock (2001) para Vygotsky, a linguagem constitui-se na principal ferramenta mediadora entre o sujeito e objeto do conhecimento. Portanto, é nessa interação entre professor, aluno e o conteúdo que serão possíveis as possibilidades de interpretação da realidade exterior, estabelecendo a ela novos significados (TÉBAR, 2011).

Além disso, o comportamento mediador *Enfatizar a Importância da tarefa* (ENI) envolve a descrição das características mais importantes a serem observadas pelo aluno na realização das atividades. Assim, como menciona Tébar (2011, p. 95) a mediação de significado “[...] Consiste em apresentar as situações de aprendizagem de forma interessante para o sujeito, de maneira que este se envolva ativa e emocionalmente na tarefa”.

Destaca-se que nos trabalhos desenvolvidos por Dias e Enumo (2008) e Dias, Paula e Enumo (2009), que descreve a mediação entre experimentadores e crianças com dificuldades de aprendizagem, o critério Significação, foi apontado como um dos critérios com maior nível de mediação.

No critério Transcendência o comportamento *Fazer ponte cognitiva temporal* (PCT), para o qual as estagiárias apresentaram uma baixa frequência de mediação, destaca-se como possíveis motivos de tais resultados: a) o fator tempo de conhecimento dos alunos; b) a necessidade de conhecimentos mais profundos da profissão docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Essas condições são consideradas essenciais, uma vez que o objetivo dessa mediação é transcender as necessidades imediatas do “aqui e agora” para contextos mais gerais. Portanto, para que ocorra a transcendência, será necessário, além da

transformação do objetivo imediato da situação de aprendizagem, a mudança nos elementos essenciais ao processo educativo: o estímulo, o educador e o educando (FONSECA e CUNHA, 2003).

Em estudos realizados por Mello (2009), Dias (2010), Dias et al., (2011) e Nascimento (2012) o critério Transcendência também apresentou menor frequência nos comportamentos mediacionais de professoras dos anos iniciais do EF. Nas análises dos referidos estudos essa baixa frequência para o critério indicaram dificuldades das mediadoras em transpor o conteúdo da aula para além dos contextos de sala de aula. Diante desses resultados cabe questionar: Seria esse um dos comportamentos mediadores mais complexos dos critérios de mediação de se realizar na ação pedagógica?

Além do comportamento *Fazer Ponte Cognitiva Temporal*, que foi apresentado como menor média ($\bar{x}=16$) pelas estagiárias, os comportamentos de *Dar Feedback Corretivo* – FEC ($\bar{x}=46,25$) e *Dar Feedback Positivo* - FEP ($\bar{x}=74$), apresentaram uma frequência baixa. No que se refere ao comportamento *Dar Feedback Positivo*, Dias et al. (2011, p.300) verificou resultados semelhantes argumenta que “[...] Esses dados sugerem que no dia-a-dia do contexto da sala de aula, essas professoras pouco reconhecem, aprovam ou elogiam os trabalhos desenvolvidos pelos alunos”. Assim, também, nota-se que para o comportamento *Dar Feedback Corretivo*, esse ocorreu poucas vezes, evidenciando poucas verbalizações das estagiárias a respeito da correção das atividades em diálogo com aluno, pedindo a esse que corrigisse sua resposta por outra mais adequada.

Quanto aos comportamentos evidenciados pelas estagiárias no decorrer do período de estágio, observou-se de acordo com a análise intraindividual a partir dos resultados do ICMP que essas tiveram suas maiores frequências de mediação em períodos diferenciados. Desta maneira, a E1 e E4 apresentaram maior frequência de mediação no segundo momento do estágio, e E2 no terceiro momento, enquanto E3 teve melhor desempenho no quarto momento. Assim, conforme os momentos foram vivenciados por E3, esta foi aumentando o seu nível de mediação.

Na classificação dos níveis de mediação das estagiárias, realizado a partir das *Diretrizes de Observação do comportamento Mediador de Professores*, percebe-se que os professores orientadores avaliaram o desempenho das mesmas como uma mediação em: evidência em nível crescente – nível 2 (E4), evidência em nível moderado – nível 3 (E2), e evidência em nível moderado e elevado – (E1 e E3). Ressalta-se que E3 foi avaliada com maior frequência de mediação, assim, entende-se que E3, apresentou melhor desempenho em sua mediação em sala de aula.

4.5.3 Experiências percebidas pelas estagiárias em relação à profissão docente e realização do estágio

A partir dos resultados apresentados anteriormente, percebe-se nos relatos das estagiárias, tanto *Aspectos referentes à profissão docente* quanto *Aspectos relativos à realização do Estágio Supervisionado*. Os aspectos referentes à profissão docente englobam as percepções apresentadas sobre: a) razão de escolha do curso e da profissão; b) imagem acerca da profissão docente; c) concepção de ensino aprendizagem. Nos Aspectos relativos à realização do Estágio Supervisionado, são destacados em maior evidência: a) aprendizagem da docência; b) estágio como momento prático; c) dificuldades encontradas; d) fragilidades no processo formativo; e) processo de ensino aprendizagem no estágio; f) algumas reflexões sobre a realização e atuação no Estágio Supervisionado. A seguir, realiza-se a discussão de tais aspectos.

I) *Aspectos referentes à profissão docente*

Em geral, nota-se que a *escolha do curso* de Pedagogia ocorreu como segunda opção para E1, E2 e E3. Como afirmam Milanesi et al. (2008) a busca por cursos de licenciatura nem sempre é considerada como primeiro plano de vida dos estudantes que desejam ingressar no ensino superior. O motivo de escolha das Es se assemelha ao resultado encontrado no trabalho de Milanesi et al. (2008, p. 62), no qual 64% dos estudantes buscaram como primeira opção realizar vestibulares para ingressar em cursos de maior status social, e não propriamente a licenciatura. As estagiárias E1 e E3 são consideradas como um caso desses o qual Milanesi et al. (2008) descreve em sua pesquisa, que somente realizam vestibulares para um curso de licenciatura como *Pedagogia* após não conseguirem ingressar em cursos de maior status social como, por exemplo, Bacharelado em *Direito*.

É importante destacar que a escolha pela licenciatura foi uma opção de E2 e E4 no primeiro vestibular. No geral, de acordo com Gatti et al. (2009) percebe-se que as motivações para a escolha do curso foram influenciadas por interesses e expectativas, tanto de ordem individual como contextual e, outras vezes, por oportunidades pontuais. No presente estudo, essas motivações se fizeram presentes como: a) Influência de terceiros (amiga) – E1; b) sonho de ser professora – E2; c) Dar continuidade aos estudos e achar necessário fazer uma faculdade – E3; d) Estudar um curso ofertado à noite – E4. Dessa maneira, a escolha torna-se condicionada por outros determinantes sociais.

A E2 teve sua escolha marcada por expectativas de ordem individual, fato que a mesma liga a recordações da infância. A esse respeito Soares (2002, p. 24) ressalta que as escolhas estão condicionadas ao reconhecimento sobre “[...] o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos marcantes em nossa vida até o momento e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas”. Expectativas essas que segundo o autor costumam ser carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças.

Lisboa (2002, p. 44) comenta que a escolha por uma profissão, muitas vezes, pode ser limitada “[...] por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais”. No caso de E4, esta fez a opção que melhor se adequava a sua realidade e que atendia as suas próprias expectativas, como trabalhar no período diurno, escolhendo um curso ofertado no período noturno. Segundo Gatti et al. (2009), esse motivo atribuído por E4 é um dos motivos que muitas vezes atraí estudantes de licenciatura para fazerem cursos noturnos.

Desse modo, ratifica-se que mesmo, não sendo o curso de Pedagogia a primeira opção de escolha de três das estagiárias após cursar alguns semestres (E1; E2; E3). E, paulatinamente, essas foram aprendendo aspectos referentes à futura profissão e passaram a se interessar pelo curso. Apenas E4 que teve sua escolha limitada e optou pelo curso de Pedagogia, revelou não saber ainda se atuará na profissão.

É relevante destacar que, ao mesmo tempo em que se escolhe o curso, escolhe-se juntamente a profissão na qual se deseja atuar, ou poderá atuar, porém, às vezes, essa escolha não é realizada tendo como primeiro motivo a profissão futura, mas sim, a obtenção de um título de nível superior. E ainda, esse caminho que se escolhe, mesmo que sendo uma escolha limitada, poderá se tornar a profissão futura de acadêmicos que ingressam em cursos de licenciatura. Como ressalta Gatti (2010), em muitos casos a escolha pela docência poderá ser vista como uma espécie de seguro desemprego, caso não se tenha uma alternativa de emprego em outra área, decidirá pela profissão docente. Esse aspecto é destacado por E3 em sua resposta. Milanesi et al. (2008, p. 16) corrobora essa ideia comentando que “[...] De fato, o nível superior pressupõe alguma segurança ou possibilidade de viabilidade financeira”.

De acordo com Gatti et al. (2009, p. 9) alguns dos fatores que possivelmente influenciam na atratividade para a escolha profissional são as “[...] Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, e representações sociais das profissões, associadas a status e salário [...]”. Porém, a própria autora destaca que esses não

são os únicos fatores, junto a esses ainda há os fatores extrínsecos e intrínsecos que se combinam de diferentes formas.

Quanto à *imagem a cerca da profissão docente* foram ressaltadas tanto imagens favoráveis (E2, E3 e E4) quanto desfavoráveis (E1, E3, E4). No geral, observa-se que os aspectos favoráveis percebidos pelas estagiárias contrastam com as percepções desfavoráveis sobre a profissão docente. Sendo assim, ao mesmo tempo em que veem a profissão como interessante, bonita e gratificante, também reconhecem que essa escolha exige esforço, trabalho, paciência, constante estudo, além de gosto pelo trabalho. Assim, a imagem favorável atribuída pelas estagiárias parece ser um pouco romantizada, porém, essas reconhecem que apesar das dificuldades da profissão, o trabalho do professor é fundamental para a formação do indivíduo. As percepções apresentadas podem ser decorrentes da própria opinião brasileira que é veiculada na sociedade que “[...] passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar” (GATTI et al., 2009, p. 67).

Segundo Milanesi et al. (2008, p. 94) a imagem desfavorável da profissão docente “[...] vem se arrastando ao longo da história da educação brasileira, ao lado [...] da democratização do ensino, vista quase sempre como uma profissão a ser exercida com muita responsabilidade, muito trabalho e pouco reconhecimento”.

A desvalorização da profissão é tanta que, em pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a escolha profissional de estudantes do Ensino Médio, apenas 2% dos alunos indicaram como primeira opção por graduações como Pedagogia ou outra licenciatura diretamente relacionada à atuação em sala de aula (GATTI et al., 2009; RATIER e SALLA, 2010). Sobre esse aspecto, Ratier e Salla (2010 p.1) ressaltam que “Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante”. Esses são alguns dos motivos descritos que tornam a profissão pouco atrativa.

Ao analisar a imagem de professor que cada uma das Es apresentou, nota-se que a ideia de professor está atrelada a um conceito de educação, pois considera-se que em cada tempo a concepção ou imagem acerca do profissional da educação faz referência a visão dessa época. E, atualmente, a percepção de maior destaque nas pesquisas de Milanesi et al.(2008) e Gatti et al. (2009) é a desvalorização da imagem do professor e da profissão.

Sobre a *concepção de ensino e aprendizagem*, E3 foi uma das estagiárias que demonstrou em seus relatos uma perspectiva de ensino na qual se reconhece o papel do aluno

como ativo no processo de ensino e aprendizagem, constituindo em uma relação mútua entre o professor, aluno e o conhecimento (CORDEIRO, 2007; TÉBAR, 2011). Portanto, nessa perspectiva de ensino mediada, reconhece-se o papel do professor como mediador e o ensino pautado na mediação para além dos conteúdos de sala de aula, valorizando a questão social. A esse respeito, Tébar (2011, p. 269) afirma que “[...] pesquisas sobre o aperfeiçoamento dos docentes chegaram a uma conclusão de que o fator mais determinante do comportamento do professor na sala de aula é o que ele pensa sobre o ensino e a aprendizagem”. Assim percebe-se, no relato da E3, uma tendência a perspectiva de ensino e aprendizagem mediada.

Desse modo, no que se refere à percepção das estagiárias, mesmo não tendo o conhecimento da teoria de Feüerstein, apresentaram elementos que demonstram uma concepção de ensino voltada para a mediação da aprendizagem de seus educandos, também apresentada em sala de aula no período de regência.

A partir da discussão sobre os *Aspectos referentes à profissão docente*, é possível classificar que os três primeiros pontos discutidos, convergem para a elaboração da categoria *status social* ou *representação social* do curso, profissão e o ensino. Essa categoria ou classe se justifica pelo fato de que a escolha do curso e profissão, a imagem construída da profissão e da forma de ensinar, estas todas sofrem influências das *representações sociais* que foram criadas no imaginário das pessoas.

II) Aspectos referentes à realização do Estágio Supervisionado

Quanto aos aspectos referentes à realização do Estágio Supervisionado, destacam-se alguns pontos como: aprendizagem da docência; estágio como momento mais prático; dificuldades encontradas; fragilidades no processo formativo; algumas reflexões sobre a realização e atuação no Estágio Supervisionado;

As estagiárias concebem o estágio como um momento de *aprendizagem da docência*, um período de preparação no qual tem a primeira experiência na futura profissão nos anos iniciais do EF. Portanto, esse é percebido como sendo de fundamental importância e de oportunidade para o conhecimento da realidade escolar e aprendizagem da docência, conforme sugerem Galvão (2007), Santos (2009), Magalhães (2009) e Soares (2010). Nesse sentido, o estágio configura-se como uma aproximação a prática profissional futura, conforme ressaltam Pimenta (1995) e Milanesi et al. (2008).

No que se refere à relação teoria e prática nesse estudo evidenciou-se como sendo dicotômica, conforme ressaltado por Campos (2003), Souza (2004), Hissa (2005), Nunes (2005), Vincensi (2007), Barillari (2008), Santos (2008) Araújo (2010) e Brasil (2010), uma

vez que, as acadêmicas perceberam o *estágio como momento mais prático* do que teórico. Esse distanciamento evidencia, por um lado a aproximação com a realidade conforme sugerido por Pimenta (1995), porém, por outro lado, parece demonstrar a dificuldade das acadêmicas em compreender o estágio como uma atividade teórica (PIMENTA e LIMA, 2004).

Ao priorizar mais os aspectos práticos da profissão docente, considera-se que as acadêmicas apresentaram real dificuldade em perceber o estágio como um espaço preparador para a ação docente constituído a partir da articulação entre teoria e prática. Como ressalta Barreiro e Gebran (2006) e Felício e Oliveira (2008), a relação entre teoria e prática deve ser indissociável para que as aprendizagens sejam significativas. Quando essa relação é apresentada de forma articulada, a reflexão sobre a realidade vivenciada na formação inicial torna-se possível (LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008).

Desse modo, percebe-se que concepções referentes à racionalidade técnica continuam presentes nos estudos sobre ES, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática (HISSA, 2005). Assim, as estagiárias cumprem seus estágios, preocupadas basicamente com as habilidades técnicas necessárias na execução da profissão docente, demonstrando dificuldade em perceber o contexto escolar em que ocorre. Segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008) não basta aprender habilidades técnicas da profissão, isso não é suficiente, pois a formação dos futuros professores deve garantir condições para que o estagiário compreenda a realidade complexa do espaço escolar.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 112) comentam que será no confronto das teorias e as práticas mediadas nos espaços da universidade, da escola e da sociedade que se construirão as identidades dos futuros professores. Ainda, como comenta Santos (2005), será somente ao transitar entre o saber e o saber fazer que os futuros professores possivelmente construirão, no Estágio, uma prática significativa no processo de formação inicial.

Compreende-se, que a formação inicial colocada diante da realidade, das exigências e demandas da profissão como ressalta Reali e Mizukami (2002), Pimenta e Lima (2004) e Milanesiet al. (2008) será uma pequena parcela do processo de constituição da ação docente. Segundo Bandeira e Mendes (2007) a formação do professor demandará tempo.

O estágio na formação inicial será uma parte importante no aprendizado de características da função docente nas escolas-campo, entre outras questões que permeiam a realidade escolar (PIMENTA e LIMA, 2004). Porém, é importante ressaltar que a disciplina de Estágio, assim, como as demais disciplinas do curso, é apenas um dos componentes

curriculares, e, portanto, não deve ser considerada como uma preparação completa para a docência.

Sobre as *dificuldades encontradas* no estágio, as estagiárias revelaram preocupações com questões práticas de ensino, no que se refere ao domínio de sala, entre outros. Essas preocupações segundo Milanesi *et al.* (2008) englobam o domínio em relação aos conteúdos, metodologia de ensino a ser utilizada nas aulas e comportamento dos alunos em sala de aula.

A preocupação evidente em relação aos conteúdos disciplinares se faz importante, uma vez que conhecer o conteúdo específico a ser ensinado é uma das primeiras condições para ser um professor. Como ressalta Garcia (2009), os professores precisam adquirir três tipos conhecimentos ao longo de suas carreiras, sendo eles: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo a ensinar e o conhecimento didático do conteúdo.

Nesse sentido, entende-se que as estagiárias apresentaram dificuldades em relação aos conhecimentos elencados por Garcia (2009) como sendo conhecimentos necessários a todo professor. Essa dificuldade, em relação ao *conhecimento do conteúdo a ensinar* e ao *conhecimento pedagógico geral*, no caso das estagiárias pode ter ocorrido, por motivo de deficiências no processo formativo, no que se refere ao ensino dos conteúdos que serão lecionados nos anos iniciais do EF. Inclusive o 5º artigo da Resolução CNE/CP nº 1/2006 afirma que o egresso de Pedagogia dentre outros aspectos deve estar apto a “[...] VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

Essas preocupações com as práticas de ensino, segundo Milanesi *et al.* (2008) são alguns dos principais motivos de apreensão no período de estágio, pois essas de uma forma ou de outra estão relacionadas à relação dicotômica entre teoria e prática. Relação essa que perdura em razão das tensões e contradições que envolvem as relações no interior da instituição, que procura manter uma abordagem tradicional de ensino (SOUSA, 2004; HISSA, 2005).

Segundo Pimenta e Lima (2004), a formação inicial terá limitações, sejam elas de ordem teórica ou prática. Nesse sentido, além de alguns fatores discutidos anteriormente, as estagiárias, apontaram ainda *fragilidades no processo formativo* que se referem à preparação teórica para o estágio, o que revela a necessidade de maior preocupação a respeito de sua estruturação e desenvolvimento. Conforme, Esteves (2004) um dos principais fatores que poderão interferir diretamente na formação inicial é o acompanhamento dos discentes no processo de formação. Portanto, a importância do professor orientador de estágio como

facilitador das aprendizagens, nos espaços de supervisão dos estágios curriculares, será fundamental (SILVESTRE, 2008).

A relação teoria e prática ao que parece poderá ou não ser fortalecida, dependendo da relação que é estabelecida entre o formador e as estagiárias. Conforme Alarcão (1996), as condições de aprendizagem dos formandos são determinadas pelas relações interpessoais que se estabelecem entre ambos (formador e formando), sendo necessária uma relação de confiança. Assim, se essa relação for de confiança desde o seu início, entre ambas as partes, não acontecerá momentos de desconforto durante as supervisões. Além disso, o estágio não será visto como mais uma tarefa obrigatória, mas sim como um momento de efetivação do processo de ensino e aprendizagem do licenciado.

Apesar das fragilidades aqui apontadas, analisa-se que a proposta de estágio tem atendido a todos os objetivos propostos no PP de Estágio Supervisionado de Pedagogia (2009), com exceção do primeiro ponto que se refere à integração entre teoria e prática. Destaca-se que essa relação, mesmo tendo sido apresentada como indissociável, ainda não é compreendida dessa forma pelas acadêmicas. Somente, ao compreenderem que essa relação se dá entre teoria e prática é que acadêmicos dos cursos de licenciatura serão capazes de refletir a sua ação prática, sobre a prática e sobre a própria reflexão da prática. Processo esse que acontecerá no decorrer do exercício profissional da docência.

Desse modo, é de fundamental importância que o professor orientador esteja atento ao processo de ensino e aprendizagem do estagiário. Conforme Barreiro e Gebran (2006, p.60) é papel do professor-orientador “[...] propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas [...]”. A esse respeito nota-se que as ações de análise e interpretação da realidade vivenciada pelos estagiários nem sempre têm espaços para discussão, isso ocorre, pois, muitas vezes pelas próprias condições oferecidas pela instituição acadêmica. O professor orientador ao ter pelo menos quinze alunos para acompanhar em diferentes escolas, vive o dilema de escolha entre acompanhar um aluno ou outro em curto espaço de tempo, assim, nem sempre haverá um diálogo efetivo entre o formador e o formando.

Ainda no que se refere à função atribuída ao professor orientador, esse deve saber “[...] abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se voltar o olhar para o perfil de alunos que ainda não exercem a docência, o que cada vez mais se torna mais frequente nos cursos de licenciatura.

Cabe lembrar, que além do que é oferecido ao acadêmico na formação, considera-se que o aprendizado deve partir também do interesse próprio de cada estagiário. Assim, a medida que surgem as necessidades, estes devem procurar meios que ofereçam alternativas para lidar com tais situações. Como comenta Milanesi et al. (2008, p. 38) “[...] a formação inicial não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar,” pois está em constante mudança, o que requer desses profissionais a mesma dinamicidade, não se afixando somente nos saberes construídos na universidade.

Destacam-se nos relatos das estagiárias as falas sobre *algumas reflexões sobre a realização e a atuação no Estágio Supervisionado*, assim, discute-se sobre o que as estagiárias pensaram sobre a sua atuação e as mudanças percebidas depois da realização do estágio.

As estagiárias avaliaram o seu desempenho como professoras no desenvolvimento do estágio como sendo de regular a bom. Nota-se que esse autoconceito reflete a atuação das estagiárias também avaliadas pelo ICMP. Nesse aspecto, E3 considerou o seu desempenho como bom, sendo a estagiária que mais apresentou frequência de comportamentos mediadores. E3, também, enfatizou o material didático da escola como facilitador no processo de ensino, o que contribuiu com sua atuação. Já E1 e E4 foram avaliadas com um nível menor de mediação, as quais reconhecem que poderiam ter apresentado um melhor desenvolvimento nas atividades docentes, principalmente, nos aspectos que revelaram apresentar dificuldades. A E2 apresentou dificuldade em avaliar seu desempenho, porém, foi a segunda estagiária que apresentou maior frequência de mediação em sua atuação na escola-campo.

Em relação à interação das estagiárias com os alunos em sala de aula, no que diz respeito à atuação das mesmas, essas consideraram que inicialmente a relação foi difícil, porém, posteriormente foram conquistando a reciprocidade dos alunos. Como destaca Tébar (2011) para que a aprendizagem seja significativa, a relação existente entre os professores e os alunos deverá ser uma interação mediada, ou seja, recíproca. Inclusive ao serem questionadas sobre os aspectos que consideraram como fáceis no estágio algumas das estagiárias se referiram aos momentos em que a interação se deu de forma recíproca. Assim, E1 considerou que a reciprocidade que teve em uma das aulas realizadas foi fundamental para seu desempenho.

A respeito das mudanças percebidas após a realização do estágio, observa-se que essas foram de ordem pessoal e profissional. Segundo Garcia (2009) o compromisso pessoal será um dos fatores que terá grande influência sobre o desenvolvimento da identidade profissional. Tais mudanças podem significar que as estagiárias começam o processo de desenvolvimento de suas identidades profissionais. Identidades essas que serão atualizadas constantemente no campo futuro de atuação.

No que diz respeito ao envolvimento e participação das estagiárias nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II, apresenta-se como variável nessa pesquisa a idade e a experiência docente. Nesse sentido, esclarece-se que a variável idade, mesmo não sendo determinante nas análises desse estudo, há que se considerar que essa pode ter se mostrado influente nas decisões e atitudes das estagiárias durante o período. Desse modo, os comportamentos mediadores das estagiárias e a presença e envolvimento nas aulas de instrumentalização teórica podem ser justificadas pela variável idade, que no caso das estagiárias mais jovens (E1 – 21 anos e E4 – 20 anos) resultou em ausência de comprometimento com as atividades de estágio, enquanto que as estagiárias com mais idade (E2 – 41 anos e E3 – 35 anos) apresentaram maior comprometimento com esse período de formação. Ressalta-se, portanto que a própria experiência de vida, contada a partir dos anos de idade, pode ter contribuído para realizar as ações docentes em sala de aula, nesse aspecto, as estagiárias E2 e E3 apresentavam maior experiência, mesmo não tendo exercido a profissão docente.

É interessante notar que os *aspectos referentes à realização do estágio* na perspectiva das estagiárias, essas demonstraram preocupações com: a relação com os alunos no processo de ensino e aprendizagem (E1), a prática docente (E2), a formação teórico-prática (orientador como facilitador de aprendizagens) (E3), e, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (E4). Essas evidências conduzem ao entendimento e elaboração das seguintes classes: *fragilidades no processo de formação inicial e relação dicotômica entre teoria e prática*.

Para Alarcão (1996, p. 18) ao aprender uma profissão, também se aprende a lidar com as convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas de valores, conhecimentos de casos típicos, esquemas de pensamento e de ação exigidos para tal exercício profissional. Nesse sentido, devemos considerar que o Estágio Supervisionado como parte integrante da formação inicial de professores não dará conta de atender a todas as demandas educacionais. Portanto, o estagiário como aprendiz não conseguirá captar todas as

dimensões do processo educacional, mas terá um conhecimento da profissão que permitirá ampliar o seu conhecimento e desenvolvimento profissional.

A discussão aqui apresentada a respeito dos comportamentos mediacionais das estagiárias durante o período de regência de estágio tem por base a percepção das mesmas sobre essa experiência, a qual nos conduzem para algumas considerações a serem apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho possibilitaram refletir sobre a principal inquietação dessa pesquisa, a saber: como se caracteriza a mediação pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia em processo de formação e que ainda não exercem a docência? Com base nessa problemática anunciada e discussões anteriores, algumas considerações podem ser realizadas a respeito do Estágio Supervisionado na formação inicial, das características da mediação das estagiárias, dos instrumentos que avaliaram a mediação e de propostas para investigações posteriores.

O Estágio Supervisionado constitui-se nesse estudo como um dos espaços no qual as estagiárias que não exerciam a profissão docente tiveram a oportunidade de conhecer a realidade da futura profissão. E essa experiência permitiu às estagiárias o início de uma reflexão sobre a construção de sua identidade profissional, o que foi possível graças à relação que é estabelecida na formação nos espaços da universidade e escola. Dessa maneira, entende-se que, na percepção das estagiárias, o estágio se apresentou como um importante espaço para a aprendizagem das peculiaridades da docência. Essa etapa foi percebida como essencial no momento da formação inicial, contudo, ressalta-se que esse não é o único componente curricular responsável pela formação no que se refere à aprendizagem da docência. É basilar para outras etapas subsequentes.

Esse espaço de formação profissional proporcionado às estagiárias para que tenham suas primeiras experiências em sala de aula, ocorre, especialmente, nas escolas-campo que se disponibilizam para receber os estagiários em processo de formação. Nessa fase, as estagiárias experimentaram o que poderão encontrar ao exercerem a função de ensinar, principal ação a ser realizada pelo professor. Desse modo, partindo da inquietação a respeito do processo de ensino e aprendizagem, buscou-se conhecer e caracterizar a mediação pedagógica apresentada nesse período em que ainda estão em edificação tais processos fundamentais na profissão.

De modo geral, evidencia-se que é preciso fortalecer a formação inicial, considerando o estágio como um momento de interação extremamente significativo para a mobilização de investigações com o intuito de ampliar a compreensão dos acadêmicos sobre as situações vivenciadas e observadas nas escolas e nos sistemas de ensino. Consequentemente, será possível propor uma discussão mais crítica sobre o Estágio Supervisionado. Para realizar tais ações, além do empenho dos professores e acadêmicos, será preciso a cooperação e incentivos da própria instituição formadora. Assim, a instituição

formadora deverá proporcionar as condições legais e materiais para que sejam oferecidas melhores condições para a aprendizagem dos acadêmicos em formação.

Em relação à mediação das estagiárias, considera-se que essas apresentaram critérios de mediação considerados importantes por Feüerstein, tais como: Intencionalidade, Significação e Transcendência, mesmo não conhecendo a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Os comportamentos mediadores apresentados em maior frequência foram: apresentar questões sobre a tarefa e enfatizar a importância da tarefa.

Ao relacionar o fator mediação à formação inicial, considera-se que a formação inicial não é o único fator responsável pela atuação do futuro professor ou de seu desenvolvimento profissional. A mediação pedagógica dependerá de vários outros fatores que cercam o contexto escolar, assim, poderá sofrer influência de fatores de ordem pessoal, social, político e institucional, estando esses fatores relacionados aos aspectos intrínsecos e extrínsecos do contexto de formação. Os fatores intrínsecos se referem às motivações pessoais das estagiárias no momento de formação, somadas aos próprios traços de personalidade, valores e crenças nos quais elas acreditam. Quanto aos fatores extrínsecos, esses compreendem todo o contexto externo que permeia a formação tais como: conhecimentos adquiridos ou não na formação, a organização institucional da escola, os espaços de sala de aula, a relação com os alunos, professores orientadores e professores regentes das salas de aula, etc.

No que se refere aos aspectos intrínsecos como os fatores motivacionais presentes na percepção das estagiárias para a realização do curso, escolha profissional, e, até mesmo a imagem sobre a docência, esses mostram a representação social que essas atribuem à profissão docente. Nesse aspecto, é possível analisar que o motivo de inserção no curso e o valor atribuído pelas estagiárias à profissão como sendo um fator influenciador na realização das atividades docente no estágio.

Quanto aos aspectos extrínsecos destacam-se as fragilidades no processo de formação inicial que apontaram para dificuldades das estagiárias em relação ao conhecimento do conteúdo a ensinar e ao conhecimento pedagógico geral. Tais eventos, podem ter ocasionado dificuldade na articulação entre os conteúdos pedagógicos aprendidos no curso e o conteúdo de ensino na sala de aula, revelando a dicotomia entre teoria e prática. Assim, se faz necessária uma discussão urgente sobre o assunto com os principais envolvidos na formação dos professores pedagogos, a fim de propor medidas para sanar tais dificuldades.

A respeito das fragilidades apontadas na formação inicial, reitera-se a necessidade de focar atenção nos processos de formação inicial, em estratégias de ensino da docência

direcionadas, principalmente, para o perfil de alunos que ainda não exercem a docência. Essa ação é fundamental, uma vez que o estágio/formação será um dos espaços importantes para a aprendizagem profissional.

Em relação às habilidades necessárias para lidar com as diversas situações apresentadas na realidade escolar, entende-se que essas serão apreendidas gradualmente, à medida em que as estagiárias se tornarem professoras. Desse modo, ressalta-se, sobretudo, a necessidade de investigação sobre o perfil de acadêmicos sem a experiência da docência, uma vez que, as experiências a respeito das características da profissão serão em parte constituídas na formação inicial. Portanto, ao ingressar na profissão as experiências que terão serão aquelas adquiridas durante a vida escolar (experiência pessoal) e aquelas apreendidas e vivenciadas na formação acadêmica.

Outro aspecto importante a ser tratado é sobre o instrumento utilizado neste estudo o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP), o qual permitiu analisar a ação pedagógica de estagiárias por meio de suas comunicações verbais com os alunos no contexto de sala de aula. O ICMP apresentou-se como um instrumento adequado para a observação natural da prática pedagógica de um professor, uma vez que se pauta no registro verbal da fala do mediador transcrita a partir da filmagem, retirando de foco a subjetividade. O próprio recurso da filmagem pode ser viável para que o professor também tenha possibilidades de reconhecer em que circunstâncias podem mudar a sua prática em sala de aula, oferecendo elementos para reflexão sobre a sua ação. Como ressalta Lidz (1991) ao propor a *Mediated Learning Experience Rate Scale*, a intenção da escala foi gerar um *feedback* em relação ao ensino que o professor proporciona como contribuição ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se possível gerar sugestões relativas a mudanças que podem ser úteis para facilitar o aprendizado da criança. Cabe destacar que esse instrumento não ignora o contexto em que ocorrem as relações de ensino, se constitui em um elemento fundamental para entender as características mediadoras apresentadas. No que se refere ao método de análise da mediação das estagiárias, conclui-se que quanto mais a estagiária interagir verbalmente com os alunos, maior poderá ser a sua frequência de comportamentos mediadores.

Mesmo tendo se mostrado adequado enquanto instrumento utilizado neste estudo de modo experimental, para o qual adotou-se critérios de observação (uso de juízes), o ICMP, requer refinamento metodológico considerando como ponto de partida o estudo desenvolvido por Cunha (2004). Nesse sentido, entende-se que todos os critérios e comportamentos identificados por Cunha (2004) deverão se fazer presentes na aplicação para o contexto de

sala de aula, de modo a se obter com maior precisão os critérios/comportamentos mediadores que se mostrem mais adequados para o contexto de sala de aula.

Quanto ao instrumento Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador utilizado neste trabalho de forma reduzida, considerando apenas os itens do ICMP, o mesmo permitiu oferecer aos professores da disciplina de Estágio indicadores de avaliação sobre o desempenho das estagiárias, de forma clara e objetiva. De modo geral, entende-se que o uso reduzido do instrumento pode comprometer o processo de observação e, conseqüentemente, a metodologia do estudo. Assim, considera-se que o roteiro de observação é um instrumento que auxilia na compreensão da mediação pedagógica, sendo importante seu uso em outras investigações dessa natureza.

Nesse sentido, compreende-se que uma proposta de mediação de qualidade envolverá muitos outros aspectos em sua análise além dos critérios de mediação, como o contexto e as condições oferecidas, as motivações pessoais e profissionais dos próprios sujeitos que estão em busca de sua formação docente.

A partir dos resultados alcançados no que se refere às características mediadoras das estagiárias, vislumbra-se a realização de outras pesquisas que busquem investigar grupos de estagiários com e sem experiência em sala de aula e estudos com propostas de intervenção junto ao estágio.

Para finalizar, ressalta-se que a formação inicial é um dos fatores importantes para a atuação do futuro professor no ambiente escolar, porém não é o único fator, há que se evidenciar as fragilidades apontadas no processo de formação inicial, como variáveis que poderão afetar ou limitar as práticas docentes das estagiárias no início de suas carreiras profissionais. Portanto, considera-se que a mediação pedagógica apresentada pelas estagiárias não é decorrente somente da formação inicial, mas também das suas próprias experiências de vida, condições oferecidas pelas escolas formadoras, além do empenho pessoal de cada uma na realização das atividades do estágio.

Desse modo, as considerações ora evidenciadas neste trabalho não encerram as inúmeras possibilidades de estudos e investigações, ao contrário, prosperam sobremaneira com a expectativa de que sua realização possibilite enriquecer as práticas formativas nos espaços da universidade como instituição formadora e das escolas-campo como contextos de efetivação do estágio.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 9-39.
- ANDRADE, R. C. R.. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba - UNIUBE. Uberaba, MG, 2009.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARÁUJO, G. T. G. de. *Estágio supervisionado, espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Juiz de Fora, MG 2010.
- ARAÚJO, R. D. *O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Teresina, PI, 2009.
- BANDEIRA, H. M. M.; MENDES, B. M, M. Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.) *Educação, práticas socioeducativas e formação de professores*. Teresina, EDUFPI, 2007, v. 2.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 7. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A.; *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRILARI, C. A. M. *A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba - UNIUBE. Uberaba, MG, 2008.
- BAUER, C. *Sobre a importância do método de análise nas pesquisas*. Pulsar Revista de Educação. Nº1. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.
- BEYER, H. O. *O fazer psicopedagógico. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (p. 55-88). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, M. G. de P. *A Contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, RN, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP (2012). IDEB – Resultados e Metas: anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 15/10/2012.

_____. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Casa Civil, Brasília, 25 de setembro de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, 11p.

CAMPOS, M. de L. *Estágio supervisionado e formação de profissionais da educação do curso de Pedagogia do CFP/UFCG*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB, 2003.

CAMPOS, M. C. R. M; MACEDO, L. de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 15, n. 2, p. 211-220, jul./dez., 2011.

CARVALHO, A. J. V. *Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, BA, 2008.

CASTRO, M. A. C. D. de. *Abrindo Espaços no Cotidiano Escolar para o Estágio Supervisionado: uma questão do "olhar" e da relação na formação inicial em serviço*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 2000.

CORDEIRO, J. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, A. C. B. *Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimento tradicional e assistido e suas relações com comportamento e mediação materna*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade do Espírito Santo – UFES. Espírito Santo, 2004.

_____. Avaliação e intervenção psicoeducacional com crianças com necessidades educativas especiais através de procedimentos baseados em abordagens sócio-interacionista de Educabilidade Cognitiva. *Relatório Técnico Científico para Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)*. Manuscrito não publicado. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de mediação materna: um estudo com díades mãe- criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 3, p. 393- 412, set./dez. 2006.

_____; MAGALHÃES, J. G. *Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva*. Curitiba: Juruá, 2011.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103 - 116, ago. 2001.

_____; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores principiantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUSTÓDIO, C. M. de S. *O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas, RS, 2010.

DA ROS, S. Z. *Pedagogia e Mediação em Reuven Feüerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus editora, 2002.

DIAS, T. L. Mediação pedagógica e processo de aprendizagem: Uma relação fundamental para o sujeito em formação. In: *Abstracts of XXIX International Congress of the Latin American Studies Association*. Toronto, CA: LASA, 2010.

_____; BARROS, F. S. S.; SILVA, E. R. Adaptação de uma escala para análise da mediação do professor em sala. *Anais do Seminário de Educação 2008 - 20 anos de pós-graduação em Educação - Avaliação e perspectivas*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

_____; ENUMO, S. R. F. Análise da mediação adulto-criança com necessidades educativas especiais em programas de intervenção. *Anais eletrônicos da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - Anped*. Caxambú, MG, 2008.

_____; _____; TURINI, F. A.; AZEVEDO JÚNIOR, R. Indicadores de mediação em um programa de criatividade com crianças com dificuldade de aprendizagem. *Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 28, p. 169-184, jul./dez. 2009.

_____; MELLO, F. M.; MOREIRA, M. S. M. Mediação pedagógica de professores nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. *Anais do Seminário de Educação 2009 - Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais* (pp. 1-10). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

_____; PAULA, K. M. P.; ENUMO, S. R. F. Mediação de alunos especiais em programas de criatividade e comunicação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 18, n. 38, p. 489-503, set./dez. 2009.

_____; ENUMO, S. R. F.; MOREIRA, M. M.; FÉLIX, F. M. M. Mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental. In: GENTIL, H.; MICHELS, M. H. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, p. 287-304, 2011.

ESTEVES, A. K. S. *De professor a educador: o papel do ensino superior na formação inicial em exercício*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Campinas, SP, 2004.

FAGUNDES, A. J. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1982.

FALIK, L. H. *Changing children's behavior: Focusing on the "E" in Mediated Learning Experience*, 2003. Disponível em: <www.icelp.org>.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment*. Illions, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

_____. Prólogo. In: MENTIS, M. *Aprendizagem mediada dentro e fora da escola*. Programa de Pesquisa Cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul; tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, Editora Senac, 1997, p.9-10.

_____. Carta de Reuven Feuerstein ao leitor. In: MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3ª ed. Curitiba: Edição do autor, 2008, p.11-14.

_____; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: _____ FEUERSTEIN, R; KLEIN, P; TANNENBAUM, A. J. (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): theoretical , psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House, 1991, p. 3 – 52.

_____; FALIK, L; FEUERSTEIN, R. R. *Definitions of essential concepts and terms. A working glossary*. Jerusalém: ICELP, 1998.

_____; FEUERSTEIN, R. R. Apresentação. In: GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Armed, 2002, p. 13-16.

_____; _____. Introdução do Professor Reuven Feuerstein. TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011, p. 15-17.

FONSECA, V. da.; CUNHA, A. C. B. da. *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar: prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GALVÃO, A. K. de A. *Narrativas de aprendizagens no processo formativo de licenciandos do curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, MT, 2007.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.); *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. – 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2009. p. 84-110.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.); *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. – 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2009. p. 60-83.

_____. *A pesquisa na pós-graduação: teoria e prática*. Ciclos de estudos temáticos do Programa de Pós-graduação em Educação/ UNEMAT, realizado em Cáceres, 2011.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. et al. *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. *A construção de pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

_____. [et. al]. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. 85p.

_____. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 569-587 – 818p. (Didática e prática de ensino – Livro 4).

_____.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. – 4. ed. – 10. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, C. M. A. *Feüerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2002.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HISSA, J. J. *Os desafios do estágio curricular supervisionado: uma alternativa no processo de formação de professores da Educação Básica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. SP, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENSEN, M. R.; FEUERSTEIN, R. The learning potential assessment device: from philosophy to practice. *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. LIDZ, C. S. (Org.) New York: Guilford Press, 1987, p. 379-402.

KLEIN, P. S.; HUNDEIDE, K. *Training manual for the MISC (More Intelligent and Sensitive Child) program*. Sri Lanka: UNICEF, 1989.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital) v. 37, n. 3, p.1-6, 2005. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIDZ, C. S. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press, 1991.

_____. *Early Childhood Assessment*. USA: John Wiley & Sons, Inc., 2003.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, E. G. Estágio supervisionado da docência. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: UFSCar, 2009.

MAIMONE, E. H.; TOMAS. Débora Nogueira. Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, vol.9, nº. 2, p.269-278, dez. 2005.

MARTIN, A. O. de O. *Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 2010.

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3. ed., Curitiba: Edição do autor, 2008.

MELLO, F. M. *Análise da mediação pedagógica de professores nos ciclos iniciais do ensino fundamental*. Monografia (Graduação em Educação). Departamento de Pedagogia. Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Cáceres, 2009.

MENTIS, M. *Aprendizagem mediada dentro e fora da escola*. Programa de Pesquisa Cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul; tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, Editora Senac, 1997.

MILANESI, I. [et. al] (Org.). *O estágio interdisciplinar no processo de formação docente*. Cáceres – MT: Editora Unemat, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista de Educação UFMS*. n. 02, v. 29. Santa Maria, RS, 2004.

NASCIMENTO, R. C. de L. C. B. *Práticas pedagógicas de professores de 1º Ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Cáceres, MT, 2012.

NUNES, M. F. V. C. *Do Ensaio á Encenação: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Itajaí, SC, 2005.

NUNES, C. P. *As Ciências da Educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia da UESB*. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, RN, 2010.

OLIVEIRA, J. A. C. Uma experiência de aprendizagem mediada com adolescentes em uma escola pública de Salvador-Bahia. *Revista Faced*, Salvador, n.13, p.45-58, jan./jun. 2008.

PEREIRA, G. C. *Autoformação como mediação no processo de formação de educadores: uma experiência no curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. São Paulo, SP, 2005.

PERINI, E. Y. P. *O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Itajaí, SC, 2006.

PETRI, C. M. *Olhares, Significações e Silêncios: a produção de conhecimentos na prática de ensino*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Itajaí, SC, 2006.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.); CAMPOS, E. N. [et. al]. *Saberes pedagógicos e atividade docente* – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, A. E. de S. *O saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de pedagogia na docência dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, BA, 2008.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, UnB. Brasília, 2010.

RATIER, R.; SALLA, F. Ser professor: uma escolha de poucos. Reportagem: Políticas públicas. *Nova Escola*, ed. 229, jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>> Acesso em: 18 jun. 2012.

REALI, A. M. de M. R. ; MIZUKAMI, M. da G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: uma análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 119-137.

ROLDÃO. M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 94 - 103, jan./abr. 2007.

ROSA, M. M. de C. S. *Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, SP, 2010.

ROTTERDAM, H. *The taxonomy of cognitive objectives and the theory of Structural Cognitive Modifiability*. 2000. Disponível em: <<http://www.icel.org.br/pages/downloadbles.html>>.

SANTOS, H. M. O estágio na formação de professores: diversos olhares. *Anais eletrônicos da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - Anped*. Caxambú, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 02 jul. 2012.

SANTOS, A. A. P. dos. *O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente, SP, 2008.

SANTOS, E. O. dos. *A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus, AM, 2009.

SANTOS, L. B. dos. *Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia – licenciatura: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, MS, 2010.

SCIELO BRASIL – Scientific Electronic Library Online FAPESP-BIREME. *Base de dados: Article. Índice Assunto*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

SILVESTRE, M. A. *Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia*. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, SP, 2008.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. – 2. ed. – São Paulo: Summus Editorial, 2002.

SOARES, M. do S. *O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, PI, 2010.

SOUSA, V. de F. *A formação de professores e o estágio supervisionado do curso de pedagogia: o caso da faculdade do noroeste de minas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, Go, 2004.

SOUZA, L. M. de. *Formação do professor de ensino fundamental e médio: opinião de formandos em Pedagogia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Campinas, SP, 2002.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia – UNEB. Salvador, BA, 2004.

STEIN, L.M. TDE – *Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. – São Paulo: Atlas, 1987.

TZURIEL, D. *Dynamic Assessment of Young Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001.

ULHÔA, A. A. *O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, MT, 2007.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário “Jane Vanini”. *Projeto de curso de licenciatura em Pedagogia*. Cáceres-MT, 2007.

_____. Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário “Jane Vanini”. *Projeto Pedagógico de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia*. Cáceres-MT, 2009.

_____. *Resolução nº 038 – CONEPE*. Cáceres-MT, 2009.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, v. 14, n. 03, p. 105-131, 2003.

_____; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e Validação de uma Escala de Comportamentos de Educadores Infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.10, nº 1, p. 53-68, jan/jul. 2006.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 11^a ed., 2008.

VINCENSI, M. F. *Estágio supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. São Geraldo Ijuí, RS, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor*

CRITÉRIOS E CONCEITOS MEDIACIONAIS	COMPORTAMENTOS MEDIACIONAIS	EXEMPLOS
I. Intencionalidade Uma atitude consciente do mediador para envolver a criança no processo de aprendizagem, e esclarecer os objetivos (o que eles vão fazer) para realização da atividade.	EOI - <i>Explicar o objetivo da interação</i> : o professor verbaliza o propósito da interação. Esse comportamento geralmente ocorrerá por meio de uma interação quando o professor diz qual é o objetivo da atividade, explicando como realizá-la.	<i>Professor diz</i> : Após ouvir a história vocês vão recontá-las. (A professora diz, mas não enfatiza) <i>Professor diz</i> : Abram o caderninho e vamos copiar a tarefa do quadro. <i>Professor diz</i> : agora você vai copiar a atividade n. 04 do quadro.
II. Significação O mediador traz significados e finalidades a uma atividade, mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da atividade com o mediado e esclarece os motivos para a realização da atividade.	ENI - <i>Enfatizar a importância da tarefa</i> : ao explicar a atividade o professor dá ênfase e importância a um aspecto dessa tarefa descrevendo características (nome, cor, forma, tamanho etc.) dos elementos envolvidos na sua realização, assim fazendo que a criança se interesse e participe da interação.	<i>Professor diz</i> : Eu quero que vocês façam o corpo humano com aqueles palitinhos que a professora pediu para vocês trazerem. <i>Professor diz</i> : Vocês vão fazer assim, vão desenhar a cabecinha.
III. Transcendência Atitude do mediador de estabelecer uma ponte cognitiva entre a tarefa ou atividade e as experiências relacionadas, mas não atuais, da criança, referindo-se ao passado ou antecipando o futuro, com intuito de levar a criança a transpor de uma resposta perceptual a uma conceitual.	PCT - <i>Fazer Ponte Cognitiva temporal</i> : o professor estabelece uma ponte cognitiva entre a atividade presente do aluno com o passado ou o futuro. O educador pode fazer com que a criança busque relembrar a partir de suas experiências o conhecimento já adquirido, favorecendo o seu desempenho na atividade.	<i>Professor diz</i> : Lembram, nós vimos sobre isso ontem. Nós vamos apresentar isso amanhã.
IV. Competência/regulação na tarefa O mediador estimula o mediado e organiza a tarefa de modo a facilitar a realização da atividade pela criança. Deste modo, interação do ensino para facilitar o domínio da tarefa pela criança;	SAR - <i>Solicitar autorregulação</i> : professor apresenta comportamentos verbais para que o aluno retorne à atividade e/ou contenha sua impulsividade. FEC - <i>Dar Feedback Corretivo</i> : o professor orienta o aluno para que ele corrija a tarefa substituindo a resposta que está posta, por outra mais adequada.	<i>Professor diz</i> : Faz sua tarefa sentadinha. <i>Professor diz</i> : João, a cabecinha ficou pequena, vamos refazê-la.

	QTC - <i>Apresentar Questões sobre a Tarefa</i> : professor solicita uma resposta verbal do aluno relacionada à tarefa. (O professor dá um tempo para o aluno pensar sobre a pergunta feita.)	<i>Professor diz</i> : Qual é a sílaba que nós estamos estudando?
V. Competência/ Elogiar-encorajar Uma atitude do mediador de comunicar, através de comportamentos verbais, à criança, que ela está fazendo um bom trabalho.	FEP - <i>Dar Feedback Positivo</i> : comportamento verbal do professor que indica reconhecimento e/ou aprovação da resposta ou atitude da criança. Quando isso acontece? Ocorre quando o professor confirma uma resposta do aluno, ou seja, ele repete o que o aluno disse, portanto, não necessariamente elogiando o aluno.	<i>Professor diz</i> : Ah, a saia da bailarina ficou rodadinha, muito bem.
VI. Responsividade Contingente Uma atitude do professor que demonstre sua habilidade em interpretar as dicas e sinais do aluno relacionado à aprendizagem, à afetividade, às necessidades motivacionais e, então, respondê-las em tempo e de maneira apropriada.	REQ - <i>Responder à questão</i> : professor apresenta comportamento verbal subsequente à pergunta do aluno, que tem como foco aspectos da tarefa. RSO - <i>Responder à solicitação do aluno</i> : professor apresenta comportamento verbal que atende a um pedido do aluno, que não é relacionado à tarefa.	<i>O aluno pergunta</i> : O tia é pra escrever? <i>O professor responde</i> : sim ou não. (resposta relacionada a tarefa) <i>O aluno pergunta</i> : Professor, posso ir ao banheiro? <i>O prof. responde</i> : Pode, ou, não pode. (resposta não relacionada à tarefa)

* Escala original *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* desenvolvida por Lidz (1991), posteriormente operacionalizada por Cunha, Enumo e Canal (2006), adaptada para o contexto da sala de aula por Dias, Enumo, Félix e Moreira (2011) e revisada por Nascimento (2012).

ANEXO 2

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - UNEMAT

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**PARECER Nº 165/2011 – CEP UNEMAT**

Cáceres, 13 de outubro de 2011.

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Protocolo nº 57/2011 – CEP/UNEMAT

Título: **O Professor em formação: a mediação pedagógica de estagiários de Pedagogia**

Unidade: Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestrado em Educação.

Local de Execução: Departamento de Pedagogia, Campus Universitário de Cáceres-MT

Período de Duração da pesquisa: agosto a dezembro de 2011

IDENTIFICAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Orientador(a): Profª Drª Tatiane Lebre Dias.

Orientando(a): Fabiana Muniz Mello Félix

ANÁLISE

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – CEP-UNEMAT, após análise do Projeto em comento, é de parecer que não há restrições éticas para o desenvolvimento da pesquisa.

CONCLUSÃO: APROVADO.

Prof.ª Dr.ª Maria Antonia Carmello
Presidente do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP
Port. 058/2011
PRPPG / UNEMAT

Este Parecer altera o Parecer nº 117/2011 – CEP/UNEMAT no que concerne ao atendimento das pendências indicadas, com efeitos a partir desta data.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Tabela de classificação dos temas das dissertações e teses sobre Estágio Supervisionado

Teoria e Prática	Formação Inicial	Aprendizagem da Docência	Contribuição do Estágio
Campos (2003)	Esteves (2004)	Galvão (2004)	Santos (2009)
Sousa (2004)	Pereira (2005)	Ulhôa (2007)	Magalhães (2009)
Hissa (2005)	Petri (2006)	Santos (2008)	Araújo (2009)
Nunes (2005)	Carvalho (2008)	Santos (2009)	Soares (2010)
Perini (2006)	Ponte (2008)	Magalhães (2009)	(04 estudos)
Ulhôa (2007)	Custódio (2010)	Santos (2010)	
Vincensi (2007)	Castro* (2000)	Soares (2010)	
Barillari (2008)	Souza* (2002)	Martin (2010)	
Santos (2008)	Silvestre* (2008)	Souza* (2004)	
Araújo (2009)	Rosa* (2010)	Nunes* (2010)	
Brasil (2010)	(10 estudos)	(10 estudos)	
Araújo (2010)			
Nunes* (2010)			
(13 estudos)			

Legenda: (*) Referências dos autores das teses. Fonte: Tabela elaborada pela autora com base na pesquisa no banco de tese da CAPES.

APÊNDICE 2

Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores*

A. Esclarecimentos

O instrumento *Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores* descrevem interações do estagiário/professor com os alunos, portanto, tem como foco identificar os comportamentos mediadores presentes na mediação pedagógica de estagiários em período de formação inicial. Entendemos o conceito de mediação a partir da abordagem sóciointeracionista de Vygotsky e seus seguidores, portanto, a mediação é processo no qual por meio da linguagem uma pessoa mais capaz, possibilita e potencializa a construção do conhecimento pelo mediado. No processo de ensino e aprendizagem a mediação educativa deverá integrar três elementos fundamentais: o estímulo, o educador (mediador), adulto responsável por promover o desenvolvimento e o aluno (mediado). Dessa forma, mediar é antecipar os efeitos de um ato. O professor leva o aluno a descobrir o significado de sua atividade, indo, além das necessidades imediatas, excedendo o que nossas experiências têm de episódicas. Nesse âmbito, é importante que a prática pedagógica do professor não seja pautada apenas na transmissão de conhecimentos, mas exige do profissional o empenho em modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes da realidade escolar. A partir dessas diretrizes poderá haver a possibilidade de melhorar a qualificação da formação inicial do docente, e assim, contribuir para a prática pedagógica do professor em exercício.

B. Orientações

Para avaliar o nível de desempenho dos estagiários observe de 30 minutos ou mais da aula, para assinalar os comportamentos mediadores apresentados por eles.

Os componentes da escala indicam a frequência de comportamentos mediadores, que podem ser entendidos a seguir:

- **nível 4 “evidência em nível elevado” (sempre):** indica uma ótima mediação, o comportamento apresentado é realizado a todo o momento pelo estagiário;
- **Nível 3 “evidência em nível moderado” (as vezes):** indica uma mediação média, significa que o estagiário apresenta o comportamento em um nível médio esperado para a mediação;
- **Nível 2 “evidência em nível crescente” (poucas vezes):** indica uma baixa mediação, assim o comportamento ocorre em apenas alguns momentos da interação;
- **Nível 1 “nenhuma evidência”(nunca):** indica a ausência de mediação para o componente;

Critérios	Estagiária:	Data de Obs.: __/__/__			
O estagiário deverá ser pontuado em todos os componentes para cada um dos níveis de evidência nos comportamentos de mediação abaixo: (Marque um X a opção escolhida).		4	3	2	1
Intencionalidade	1. O estagiário produz uma mensagem clara aos alunos com objetivo de engajá-los na atividade a ser realizada na aula;	4	3	2	1
	2. O estagiário consegue com sucesso manter a atenção dos alunos ao longo da aula;	4	3	2	1
	3. Quando os alunos perdem a atenção, o estagiário em alguns momentos vai além do necessário para chamar a atenção e provocar uma reação ou um princípio básico (ex: “ <i>Bem, vocês sabem o que é para ser feito!</i> ”);	4	3	2	1
Significação	4. O estagiário produz um suporte apropriado, visível e concreto, para auxiliar o aluno a realizar a atividade proposta na aula;	4	3	2	1
	5. O estagiário faz uso de voz, gestos e movimentos para vivenciar a apresentação de uma atividade a ser realizada na aula;	4	3	2	1
	6. O estagiário especificamente aponta características extras e elementos dos materiais e conteúdos que são importantes a serem notados;	4	3	2	1
	7. O estagiário vai além da classificação que é apresentada aos alunos para provocar elaborações que aumentem percepções (ex: “ <i>Vocês sentem o ritmo desse poema?</i> ”);	4	3	2	1
Transcendência	8. O estagiário promove pensamentos que associam a atividade desenvolvida com experiências anteriores;	4	3	2	1
	9. O estagiário promove pensamentos que associam a atividade desenvolvida a experiências futuras;	4	3	2	1
	10. O estagiário promove hipóteses e se ... <i>logo pensam</i> (buscando da situação ou pensamento atual);	4	3	2	1
Competência Regulação na Tarefa	11. O estagiário comunica de forma clara a proposta da atividade em termos do que é esperado que o aluno aprenda;	4	3	2	1
	12. O estagiário organiza ou planeja a atividade de forma clara;	4	3	2	1
	13. O estagiário promove pensamentos de estratégias nos alunos (ex: perguntando questões “como”, sugerindo estratégias);	4	3	2	1
	14. Quando o estagiário explica (dá instruções) como realizar a atividade, ele inclui informações sobre os princípios básicos da atividade;	4	3	2	1
	15. O estagiário oferece oportunidades aos alunos para eles refletirem sobre como chegaram na resposta ou na solução e não somente qual é a resposta certa; isto inclui solicitar justificativas para as perguntas e respostas;	4	3	2	1
	16. O estagiário faz solicitações ou questões que promovem a integração de dados de mais de uma fonte de informações;	4	3	2	1
	17. O estagiário oferece oportunidades aos alunos para reconhecer e sintetizar suas experiências de aprendizagem;	4	3	2	1
Competência Elogiar-encorajar	18. O conteúdo das atividades conduz a respostas e soluções alternativas;	4	3	2	1
	19. O estagiário faz comentários positivos e observações que encorajam o aluno;	4	3	2	1
	20. O estagiário faz observações sobre o desempenho do aluno que inclui <i>feedback</i> sobre como eles estão (e não estão) trabalhando;	4	3	2	1
Responsividade Contingente	21. O estagiário interpreta as dicas comportamentais dos alunos e responde a esses comportamentos e necessidades, atendendo em tempo e de maneira apropriada (isso inclui a oferta de momentos em que se deve esperar); (Ex: Aluno diz: Posso ir ao banheiro?/Estagiário responde: Pode ir. ou Espere um pouco, depois você vai.	4	3	2	1

* Adaptada a partir da tradução livre e autorizada do *Guidelines for Observing Teaching Interactions*, C. S. Lidz (2003, p. 46-48), realizada por Cunha (2008).

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista com as estagiárias de Pedagogia

Identificação

Estagiário (a): _____ Idade: _____ Ano em que cursou o Ensino Médio: _____

Data: ____/____/____ Local: _____ Horário: _____

Esclarecimentos: As entrevistas foram realizadas antes e após a regência, portanto, foram denominadas: *Entrevista Pré-regência* (antes) e *Entrevista Pós-regência* (após).

Entrevista Pré-regência

- 1- O que levou você a escolher esse curso?
- 2 - Você pensa em ser professor e atuar como professor?
- 3 - Como você percebe a profissão de professor?
- 4 - Qual é a concepção de ensino e aprendizagem que você tem?
- 5 - O que você pensa sobre o período de regência no Estágio Supervisionado na sua formação para professor?
- 6 - Quais são as suas expectativas em relação ao período de estágio?

Entrevista Pós-regência

Data: ____/____/____ Local: _____ Horário: _____

- 1 - Você encontrou dificuldades? Quais foram as dificuldades encontradas? Por que teve essas dificuldades?
- 2 - Em relação ao período de regência, como você percebe a sua interação com os alunos em sala de aula?
- 3 - Houve algum aspecto que você considerou fácil para realizar? O que foi? Qual?
- 4 - Como você avalia a sua atuação no período de regência do estágio supervisionado?
- 5 - Após a realização do estágio, alguma coisa mudou para você? O que mudou?
- 6 - Na primeira entrevista você me relatou algumas expectativas (...). E agora depois da realização do estágio, como estão essas expectativas?

APÊNDICE 4

Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O Professor em formação: a mediação pedagógica de estagiários de Pedagogia

Responsável pela pesquisa: Tatiane Lebre Dias

Endereço para contato: Rua A S/N Residencial Esmeralda Bloco 1/54 CEP: 78050400 Cuiabá M.T

Equipe de pesquisa: Tatiane Lebre Dias

Fabiana Muniz Mello Félix

Descrição da pesquisa

O presente estudo tem como objetivo investigar a relação estagiário/professor e o aluno, durante o período de regência do Estágio Supervisionado. No processo de investigação serão utilizados os seguintes instrumentos: 1) **Roteiro de observação** dos estagiários durante o processo de construção da disciplina de estágio e preparação dos acadêmicos para a sua inserção nas escolas-campo; 2) **Entrevista semi-estruturada** com os estagiários do curso de Pedagogia antes e após o período de regência do Estágio Supervisionado; 3) **Escala adaptada para estudo em professores** (DIAS e MELLO, 2009), através da qual será possível compreender a relação estagiário/professor e o aluno, durante o período de Regência do Estágio Supervisionado, as aulas serão filmadas. Serão realizadas a filmagem de 20 aulas de cada estagiário no período de regência, sendo cada filmagem com a duração de 30 minutos, em dias e horários aleatórios. 4) **Diretrizes para observação do comportamento mediador de professores** outro instrumento que permite a compreensão da relação estagiário e alunos em sala de aula.

Nesse sentido, a coleta de dados, ocorrerá em dois locais, em um primeiro momento na sala do 6º semestre de Pedagogia, nas aulas de Estágio Supervisionado II, no momento de orientação teórica para os acadêmicos. O outro momento será durante o período de regência do estágio, ou seja, na escola-campo.

A coleta de dados será realizada pela orientanda, e analisada entre as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa, ou seja, orientanda e orientadora. A presente pesquisa não traz nenhum tipo de risco aos participantes uma vez que não se trata de benefícios financeiros, físicos para os participantes, nem tão pouco para as instituições envolvidas. Os benefícios serão de cunho social, pois permitirão conhecer a relação estagiário/professor e o aluno, no contexto de sala de aula.

Os estagiários de Pedagogia participarão da pesquisa nos momentos das observações das aulas de Estágio Supervisionado II, das filmagens no período de regência, das entrevistas. Os pesquisadores garantem total sigilo quanto a qualquer acontecimento presenciado durante a coleta de dados, bem como, quanto aos resultados obtidos. Aos sujeitos pesquisados, ao se sentirem prejudicados, lhes cabe o direito de se retirarem do processo de pesquisa a qualquer momento de execução da mesma, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento. Esta pesquisa não terá nenhum custo aos sujeitos pesquisados, portanto, não haverá ressarcimento de despesas ou forma de indenização.

Local e data: Cáceres, ____ de Setembro de 2011

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: _____

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa: _____

APÊNDICE 5

Modelo de Transcrição das aulas filmadas

Estagiária: E 1* **Disciplina:** MATEMÁTICA **Ano:** 2º Ano do EF **Aula:** 9
Data: 17/10/2011 **Horário/Duração:** 8:00 as 8:30 hs **Aplicador:** Fabiana

Evento (Verbalizações** da Estagiária)	Evento (Verbalizações do aluno)	Contexto
E1: XXXXXXXX ***. E1: XXXX. E1; Esse aqui também. E1: Não. Está certo, 2×3 é seis não é? Então 3×3 é? E1: XXX. Está certo. Esse aqui você vai fazer assim, vai passar da multiplicação para a adição. E1: Não, esse é diferente. E1: Não você vai fazer igual aqui. 2×3, você vai colocar $3+3$ é igual a 6. 2×4 é? E1: $4+4$ que é igual a 8. E1: Oh, XXXX Quantas XXXX. Você contou deu 8. Qual é o total de vértices. É $8+8$, 16. Agora você passa o vértice para esse número e faz a continha de mais. E1: Você terminou? Crislaine aqui é a mesma coisa que o outro. Espera aí, você vai fazer o mesmo processo, já vou aí. E1: XXXXX. 2 vezes, não licença só um minuto XXX. E1: Esse cálculo significa vezes XXX. Duas vezes, coloca vezes, nós temos 8 vértices vezes 2. Então 2×8 é quanto? E1: Qual XXX. Então 2×8 é 16. E1: XXXXXXXXXX.	Aluna: Tia posso tirar uma dúvida? Aqui a gente vai colocar $3+3$ aqui não vai ficar? Aluna: Viu Taís. Aluna: XXXX. Aluna: XXX. Aluna: Mas não é só em um não? Esse é igual, esse e em todos? Aluna: Esse tem que colocar o resultado assim? Aluna: É $4+4$. Aluno: 16. Aluno; Tia, tia. Aluna: Tia	- Estagiária está na cadeira do aluno explicando as atividades de matemática. - Aluna volta para o seu lugar e a estagiária continua explicando a atividade para outro aluno. - Alunos estão em silêncio fazendo as atividades. - Estagiária explica atividade em voz baixa. - Estagiária volta para a mesa, aluna segue atrás.
E1: Quem quiser pode vir para cá. E1: É. E1: XXXXXXXX. Essa aqui é assim: XXXXX. E1: Você quer outro lápis? E1: Vem cá deixa eu ver o seu. E1: Agora nós vamos passar para multiplicação, quantas vezes nós temos? XXXXXXXX. Cinco vezes XXXX. 1,2, 3,4,5. 1,2, 3,4,5. 1,2, 3,4,5. 1,2, 3,4,5. 5.	Aluno: Tia, tia é só virar? Ai depois XXX.	- Alunos vão até a mesa da estagiária e ela explica e corrige os exercícios que os alunos fizeram.

* E1: Abreviatura que representa Estagiária 1.

** Verbalizações: conteúdo verbal expresso pela estagiária ou pelo aluno durante as interações em sala de aula.

***As letras X significam que houve interação entre a estagiária e aluno, porém, não foi possível identificar nitidamente o que foi dito.

APÊNDICE 6

Índice de Concordância

Segundo Fagundes (1982) para maior confiabilidade dos dados, é necessário realizar uma comparação entre dois ou mais observadores, que pode ser quantificada mediante os cálculos de Índice de concordância (IC). Nesse estudo, o IC foi realizado com o objetivo de medir a confiabilidade dos registros de observadores independentes, em relação às categorias descritas no Inventário do Comportamento Mediador dos Professores (ICMP). Para que as observações sejam consideradas confiáveis Fagundes (1982) estabelece que cada uma das categorias apresente um IC igual ou superior a 70%.

Para a aplicação do ICMP, foram realizados os seguintes procedimentos:

- Após as transcrições das vídeo-gravações das aulas das estagiárias foi selecionada aleatoriamente entre as 48 aulas transcritas, uma aula que foi categorizada separadamente, por duas avaliadoras treinadas na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Uma delas é a própria pesquisadora desta pesquisa e a outra é uma pesquisadora da área.
- Antes da categorização procedeu-se enumerando as verbalizações da estagiária, e com base nessa enumeração é que as avaliadoras poderiam realizar o levantamento da frequência de comportamentos observados em cada categoria do ICMP.
- Posteriormente as avaliadoras se reuniram e calcularam a frequência de comportamentos mediadores em cada categoria, que depois foi aplicada a fórmula de Índice de Concordância (FAGUNDES 1982, p. 68):

$$IC = \frac{\text{concordância}}{\text{concordância} + \text{discordância}} \times 100$$

- Após os cálculos obteve-se os seguintes IC, apresentados a seguir:

Tabela – Índice de Concordância das categorias

<i>Categorias</i>	<i>Obs. A</i>	<i>Obs. B</i>	<i>Concord.</i>	<i>Discord.</i>	<i>Total</i>	<i>Ind. Concord.</i>
EOI	25	25	25	0	25	100%
ENI	29	26	26	3	29	89,65%
PCT	4	4	4	0	4	100%
SAR	19	15	15	4	19	78,94%
FEC	9	8	8	1	9	88,88%
QTC	50	43	43	7	50	86%
FEP	12	13	12	1	13	92,30%
REQ	24	26	24	2	26	92,30%
RSO	6	6	6	0	6	100%

Legenda: Obs (Observador); Concord. (Concordância); Discord. (Discordância). Fonte: Elaborado pela autora.

Os índices de concordância das categorias, mostrados acima apresentam níveis superiores a 70%, portanto o estudo com o ICMP pode ser aplicado a todas as aulas transcritas, pois foi considerado confiável.

APÊNDICE 7

Descrição geral das aulas das estagiárias

Quadro - Aulas da Estagiária 1 (N= 12 aulas)

Estagiária 1		Regência: 2º Ano	Total de Alunos: 12 alunos	
Aulas	Data	Disciplina	Horário	Contexto da aula
1	04/10/2011	Ciências	7:26 – 7:56	Início da aula/ 1) Alunos copiam agenda do dia; 2) Conteúdo: Tempo;
2	05/10/2011	L. Portuguesa	8:13 – 8 :43	2ª e 3ª Aula /Alunos desenvolvem atividades e E1 corrige atividades dos alunos que terminam;
3	05/10/2011	L. Portuguesa	9:20 – 9:50	1ª Aula/ Após recreio/Alunos realizam atividades com base em um texto/Conteúdo: Identificação de letras maiúsculas no texto;
4	10/10/2011	Matemática	8:12 – 8:42	2ª e 3ª Aula /Conteúdo: Atividades de adição e subtração;
5	13/10/2011	Matemática	7:11 – 7: 41	Início da Aula/ 1) Fazem oração; 2) Alunos copiam agenda do dia; 3) Terminam atividades de adição e subtração da aula anterior;
6	13/10/2011	Matemática	7:42 – 8:12	2ª Aula/ Conteúdo: Atividades de multiplicação
7	13/10/2011	L. Portuguesa	10:16 – 10:46	2ª Aula/ Após o recreio/As cadeiras em círculo/ Alunos recontam história que fizeram a partir da história contada pela E1; depois realizam atividades sobre palavras sinônimas;
8	17/10/2011	Matemática	7:25 – 7:55	Início da aula; 1) Alunos copiam agenda; 2) Conteúdo: problemas de adição e multiplicação;
9	17/10/2011	Matemática	8:00 – 8:30	2ª Aula/ Conteúdo: problemas de adição e multiplicação;
10	17/10/2011	Matemática	8:30 – 9:00	3ª Aula/Conteúdo: problemas de adição e multiplicação;
11	18/10/2011	Ciências	9:30 – 10:00	1ª Aula após recreio/Conteúdo: Atividades sobre o Tempo;
12	19/10/2011	L. Portuguesa	8:15 – 8: 45	2ª e 3ª Aula/ Conteúdo: Os sons da letra “S” nas palavras;

Quadro - Aulas da Estagiária 2 (N= 12 aulas)

Estagiária 2		Regência: 5º Ano	Total de Alunos: 10 alunos	
Aulas	Data	Disciplina	Horário	Contexto da aula
1	04/10/2011	Ciências	8:02 – 8:32	2ª Aula/ Conteúdo: Invenções/ E2 Explica atividades;
2	05/10/2011	L. Portuguesa	7:41 – 8 :11	2ª Aula/ Conteúdo: Interpretação de texto; Atividades sobre o Aniversário de Cáceres;
3	10/10/2011	História	9:24 – 9:54	1ª Aula após recreio/ Conteúdo: Atividades sobre a Abolição da escravidão e atividades referentes ao desenvolvimento do Projeto de leitura realizado na sala;
4	10/10/2011	História	10:15 – 10:45	2ª Aula/Alunos terminam cartazes sobre os afrodescendentes;
5	13/10/2011	História	8:13 – 8: 43	2ª e 3ª Aula/ Conteúdo: Afrodescendentes;
6	13/10/2011	Geografia/ Matemática	8: 45 – 9: 00/ 9:29 – 9:59	3ª Aula antes do recreio/Conteúdo: Paisagens urbanas e rurais (Geografia); 1ª Aula após recreio/ Conteúdo: Medidas de comprimento (Metro e Quilômetros);
7	13/10/2011	Matemática	9:44 – 10:15	1ª Aula após o recreio/ Conteúdo: Medidas de comprimento;
8	18/10/2011	Ciências	8: 30 – 9:00	3ª Aula/Conteúdo: Processo de Combustão;
9	18/10/2011	História	10:00 – 10:30	1ª e 2ª Aula após o recreio/ Conteúdo: Cultura Afro-brasileira (religiosidade);
10	18/10/2011	História	10:30 – 11:00	2ª Aula após o recreio/ Final da aula/Cont.: Cultura Afro-brasileira (Religiosidade);
11	19/10/2011	L. Portuguesa	7:15 – 7: 45	1ª Aula/ Alunos copiam agenda; Conteúdo: Pronomes;
12	19/10/2011	L. Portuguesa	7:45 – 8:15	2ª Aula/ Alunos realizam atividades a partir de um texto;

Quadro - Aulas da Estagiária 3 (N= 12 aulas)

Estagiária 3		Regência: 4º Ano	Total de Alunos: 5 alunos	
Aulas	Data	Disciplina	Horário	Contexto da aula
1	04/10/2011	Ciências	13:17 – 13:47	1ª Aula/ Conteúdo: Energia elétrica (tipos de energia elétrica);
2	04/10/2011	História	15:46 – 16:16	1ª e 2ª Aula após o recreio/ Conteúdo: Cidadania (atividades);
3	10/10/2011	Matemática/ Geografia	14:12 – 14:42	2ª e 3ª Aula/ Atividades de matemática e Tipos de paisagem (Geografia);
4	10/10/2011	L. Portuguesa	15:37 – 16: 07	1ª Aula após o recreio/ Conteúdo: Palavras com som de "S"; Atividades com palavras no tempo: passado, presente e futuro;
5	13/10/2011	L. Portuguesa	13:14 – 13:44	Início da 1ª Aula/ 1) Fazem oração; 2) Alunos copiam a agenda do dia; 3) Conteúdo: Leitura e interpretação de texto;
6	13/10/2011	L. Portuguesa	13:45 – 14:15	2ª Aula/ Conteúdo: Interpretação de texto;
7	13/10/2011	L. Portuguesa	14:20 – 14:50	3ª Aula antes do recreio/ Conteúdo: Atividades referentes ao texto;
8	18/10/2011	Ciências	13:00 – 13:30	Início da 1ª Aula/1) Fazem oração; 2) Alunos copiam a agenda do dia; 3) Conteúdo: Energia elétrica (fios elétricos);
9	18/10/2011	Ciências	13:30 – 14:00	1ª Aula / Conteúdo: Atividades - Energia elétrica;
10	18/10/2011	Ciências/ História	15:46 – 16:16	1ª Aula após o recreio/ Conteúdo: continuação atividades de ciências/ Cidadania e direitos humanos (História);
11	18/10/2011	Matemática	16: 16 – 16:46	2ª Aula após o recreio/Conteúdo: Comparação de números (maior, menor e igual);
12	19/10/2011	L. Portuguesa	14:12 – 14: 42	2ª e 3ª Aula/Conteúdo: Leitura e atividades referentes ao texto.

Quadro - Aulas da Estagiária 4 (N= 12 aulas)

Estagiária 4		Regência: 4º Ano	Total de Alunos: 22 alunos	
Aulas	Data	Disciplina	Horário	Contexto da aula
1	03/11/2011	Matemática	9:10 – 9:40	1ª Aula após o recreio/ Conteúdo: problemas de matemática de adição e de subtração;
2	03/11/2011	Matemática	10:09 – 10:39	2ª Aula após o recreio/ Conteúdo: Atividades de Matemática e apresentação de trabalhos dos alunos;
3	04/11/2011	L. Portuguesa	7:16 – 7:46	Início da 1ª Aula/ Conteúdo: Texto: gênero fábula - interpretação da fábula;
4	04/11/2011	L. Portuguesa	7:49 – 8:19	2ª Aula/ Conteúdo: Verbo;
5	10/11/2011	Geografia/ L. Portuguesa	7:38 – 8:08	1ª e 2ª Aula/ Apresentação de trabalho (Geografia); Verbo (L. Portuguesa);
6	10/11/2011	L. Portuguesa	8:16 – 8:46	3ª Aula/ Continuação das atividades do conteúdo verbo;
7	16/11/2011	Matemática	8:10 – 8:40	2ª e 3ª Aula/ Alunos estão reunidos em grupos desenvolvendo atividades lúdicas de matemática;
8	17/11/2011	L. Portuguesa	7:12 – 7:42	1ª Aula/ Alunos estão reunidos em grupos para a leitura de histórias;
9	17/11/2011	L. Portuguesa	9:00 – 9:30	1ª Aula após o recreio/ Conteúdo leitura de histórias;
10	17/11/2011	L. Portuguesa	9:30 – 10:00	1ª Aula e início da 2ª aula após o recreio/ Conteúdo: leitura e realização das atividades relacionadas as histórias;
11	17/11/2011	L. Portuguesa	10:00 – 10:30	2ª Aula/ Apresentação do trabalho referente a leitura das histórias;
12	17/11/2011	L. Portuguesa	10:30 – 11:00	Final da aula - E4 faz uma explicação das partes do livro de historinhas e faz leitura da história de maneira dialogada.

APÊNDICE 8

Quadro de registro dos comportamentos mediadores observados

Estagiária: E2 Aula nº: 3 Disciplina: HISTÓRIA Data da aula: 10/10/2011 Horário: 9:24 às 9:54 hs

Verb*	Página 1	Página 2	Página 3	Página 4	Página 5	Página 6	Página 7	Página 8
1	---	Eni	Eni	Eoi	Req	Req	---/Eoi	Rso
2	Qtc	---	Eoi	Req/ Eoi	Req/Req	---	---	Eoi
3	---	Eoi/ Eni Qtc	Eoi/Sar	Qtc	Eoi	Req	Qtc	Qtc
4	Qtc	Eni	Sar/Eoi	Qtc	Qtc	Eoi/Qtc	Eoi	----
5	Eoi/Pct Eni	Eni	Eoi/Eoi	Eoi/Req	Eoi	Req	Eoi	Eoi
6	Req/Req	Req/Eoi Eoi/Sar	---	Eoi/Qtc	Eoi/ Qtc	Req	Rso	---
7	Pct/Qtc Eni	Eoi	Sar	---	Rso/ Qtc	Qtc	Rso/Sar	----
8	---	Req	Sar/Eoi	Qtc/Eni	Qtc	Req	Sar/Eoi	----
9	Qtc	Req	Qtc	Eni	Fep	Eoi	Sar	Eoi
10	Qtc	Req/Eni Qtc/Eni Qtc/Eni Eoi/Eni	Fep	Rso/Eoi	Qtc	Req	Sar	Rso
11	Eoi	Eni/Qtc	Eoi	Rso	Fep	Sar	Rso	---
12	---	---	Qtc	Eoi	Req	Qtc	---	---
13	Fep/Eoi Eni/Eoi	Req	Eoi	Req	----	Fep	Rso	---
14	Qtc		Req	Qtc/Sar	---	Eni/Eni Eni	---	
15	Eni/Qtc		---	Req	Qtc/Qtc Qtc	Fep/Req	Rso	
16	Fep		Eoi/Sar	Req/---	Qtc	---	Sar	
17			Eoi	Eoi	Req/Eoi	Eoi/Sar	Eoi	
18			Req/ Eoi	Eoi	Req/Eoi	Eoi	---	
19			Req	Qtc	Eoi	Eoi	Eoi	
20			Eoi	Eoi	Eoi	Eoi	Eoi	
21			Qtc	Req/Eoi	Req		Sar	
22			Qtc	Req	Eoi		---	
23			Eoi	Req	Req		Qt	
24			---	Req	Req		Sar	
25			---		Qtc		Eoi	
26			Eoi/Eoi		Eoi		Qtc	
27					Req		Rso/Eoi	

* Verbalização: conteúdo verbal expresso pela estagiária durante as interações com os alunos em sala de aula.

Tabela - Total de comportamentos mediadores apresentados na aula da estagiária

EOI	ENI	PCT	SAR	FEC	QTC	FEP	REQ	RSO
61	19	2	16	0	37	7	36	11

Legenda: EOI (Explicitar o Objetivo da interação); ENI (Enfatizar a Importância da tarefa); PCT (Fazer Ponte Cognitiva Temporal); SAR (Solicitar Autorregulação); FEC (Dar Feedback Corretivo); QTC (Apresentar Questões sobre a tarefa); FEP (Dar Feedback Positivo); REQ (Responder à questão); RSO (Responder à Solicitação do aluno). Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 9

Amplitude máxima e mínima dos comportamentos mediadores das estagiárias analisadas pelo instrumento ICMP

Cat.	EOI		ENI		PCT		SAR		FEC		QTC		FEP		REQ		RSO	
	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
E 1	38	11	43	3	4	0	69	8	8	1	67	10	11	1	26	3	18	4
E 2	61	5	80	0	6	0	38	3	12	0	94	9	13	0	36	1	21	2
E 3	55	9	68	22	5	0	29	7	13	0	93	24	26	4	30	3	29	2
E 4	29	0	79	0	9	0	39	6	8	0	57	0	7	0	18	0	15	0

Legenda: M (Amplitude Máxima); m (Amplitude mínima); Fonte: Dados organizados pela autora com base na categorização das 48 aulas das Es, sendo 12 aulas de cada uma;