

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO À DOCÊNCIA

*PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND TEACHER
EDUCATION: THE EXPERIENCE FROM
TRAINING TO TEACHING*

Adrielle Victoria Soares Alves¹,

Camilla Rusciolelli Barbosa¹,

Alfredo Dib¹

RESUMO

Este artigo insere-se com o propósito de discutir o processo de formação do profissional docente pelas universidades. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica acerca de temáticas relacionadas a educação de adultos, ensino superior e o estágio docência, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire sobre os conceitos e práticas pedagógicas. As percepções obtidas nesse estudo revelaram que os discentes em processo de formação para a docência que receberam orientações sobre métodos pedagógicos desempenharam o estágio docência com maiores autoconfiança e desenvoltura pedagógica. Portanto, puderam conduzir a atividade de maneira mais didática e proveitosa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, diferentemente dos

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Brasil.

discentes que não realizaram o estágio docência ou não tiveram instruções pedagógicas.

***Palavras-chave:** Didática aplicada. Estágio docente. Formação de adultos.*

INTRODUÇÃO

As transformações socioeconômicas ocorridas no final do século passado ocasionaram mudanças profundas no mundo do conhecimento, provocando uma demanda por profissionais altamente qualificados e com múltiplas habilidades. Dessa maneira, além das teorias clássicas que abordam normas e técnicas de educação, são fundamentais ao professor a habilidade de compreender a realidade na qual está inserido e a atuação de modo efetivo na transformação do profissional atual e na devida formação para o futuro.

Diante desse cenário, conforme afirma Dowbor (2006), a educação para o desenvolvimento do meio deve estar atrelada à compreensão da necessidade de se formarem pessoas que participem ativamente das iniciativas capazes de modificar o ambiente em que estão, sentido em que se deve concentrar a formação do professor e pesquisador das mais diversas áreas, sobretudo das ciências sociais aplicadas, como a Administração. De acordo com a perspectiva de Albuquerque (2004), a formação de recursos humanos é primordial à abrangência territorial do progresso dos negócios. Assim, a

educação de adultos torna-se objeto de estudo essencial no desenvolvimento sustentável e na mobilidade social.

A contribuição do pensamento de Paulo Freire (1968, 1969, 1970) provoca um repensar sobre o entendimento da ação educativa como ato político e, assim, reinterpreta o papel do educador e do educando na sociedade. O desenvolvimento do debate “freireano” (1974, 1979) evoca a educação como agente de mudança e de libertação. Freire (1980, 1982) enfatiza a conscientização e a importância de se ler o mundo na reflexão-ação. A neutralidade, para Freire (1992) não existe. Ocultar uma história, uma leitura, um pensamento ou uma prática não é um ato neutro, já que omitir também é uma escolha política.

Quando o indivíduo na sociedade não se manifesta, ele não é neutro, porque, ao não se manifestar, já escolheu: a escolha recai sobre a retórica, traindo a mudança em que ele mesmo acredita. Essa reflexão é fundamental na formação do docente. O professor que decide seguir certo modelo opta na reprodução de um pensamento político que pode se constituir pouco reflexivo e descontextualizado. São tantas as mudanças no processo educativo, na sala de aula, na interação social, que o professor que não se permite refletir sobre os novos desafios reforça uma prática reprodutora, e não transformadora.

Nesse sentido, o estágio à docência no ensino superior representa uma experiência introdutória de relevante importância na formação dos docentes nas diversas áreas do conhecimento. No caso das ciências que não são voltadas ao magistério, a aprendizagem pedagógica mostra-se uma base

educacional indispensável a quem vai conduzir o processo de construção do conhecimento. A prática docente não se limita a preparar aulas unicamente expositivas. A aula puramente narrativa tem valor, porém construir um curso baseando-se em aulas sem reflexão, possivelmente, proporcionará um processo sem a motivação de estudo para aprender e, muito menos, para o aprender a aprender, especificamente para pessoas a partir da fase adulta (DOMINICÉ, 2006).

Desse modo, o professor universitário deve articular duas áreas do conhecimento: por um lado, o saber específico da área de conhecimento, por outro, os saberes necessários à problematização desse conhecimento com os discentes.

Posto isso, e a partir da experiência do estágio docência durante a pós-graduação, iniciou-se uma série de reflexões e questionamentos acerca da maneira com a qual os cursos e as universidades estão atuando na formação dos professores e pesquisadores: será que os alunos dos cursos de pós-graduação, principalmente os que não têm diploma de licenciatura/magistério, são adequadamente preparados para se tornarem docentes reflexivos? Como está ocorrendo o estágio docente na pós-graduação em cursos na área das ciências sociais aplicadas, e qual sua real contribuição na preparação dos futuros profissionais?

Para responder a tais questionamentos, este artigo está estruturado em cinco seções, sendo esta introdução, a primeira delas. A segunda seção traz a pesquisa bibliográfica acerca da formação de adultos no ensino superior e, de forma complementar, a terceira seção trata do estágio docente em programas de pós-graduação em Administração. Na sequência,

são apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados e as considerações finais.

A FORMAÇÃO DE ADULTOS E O ENSINO SUPERIOR

A vida adulta na contemporaneidade enfrenta conflitos modernos não existentes antigamente, relacionados às novas exigências da sociedade atual, como, por exemplo, a constante busca pelo aperfeiçoamento profissional. Além disso, a própria configuração da fase adulta sofreu alterações no contexto moderno. Outrora considerada sinônimo de estágio em que se alcançava a maturidade e a capacidade de assumir responsabilidade, neste momento, apresenta-se como mais uma fase do processo de construção do sujeito, ou seja, um “adulto inacabado” (BASSOTTO, 2014). Foi com Rousseau, em 1761, que começou a se constituir a concepção sobre os distintos níveis educacionais. Até então a criança era entendida como um adulto inacabado, e a formação do adulto terminava com a conclusão do ensino formal universitário.

Em parte, o desafio que permeia a vida profissional do adulto contemporâneo provém da ruptura do paradigma vocacional predominante nos séculos passados, em que era raro presenciar jovens que não seguissem o mesmo caminho dos antecessores. Na conjuntura moderna, entretanto, o jovem detém mais autonomia para se opor às antigas normas, à cultura educacional, e para buscar projetar o próprio futuro com mais liberdade de escolha (DOMINICÉ, 2006). Salienta-se ainda que seguir o caminho dos pais era e ainda é uma dinâmica social de manter o *status quo* de uma elite, ao

mesmo tempo em que sugere a estagnação econômica de outras camadas sociais.

Para Placco e Souza (2006), alguns elementos influenciam efetivamente no processo formativo do adulto, como os fatores internos, relacionados a interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, preconceito, emoções, vínculos, entusiasmo e determinação, e os externos, como sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidades de campo de atuação, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico. Ademais, o papel do fator experiência é considerado um importante influenciador das novas aprendizagens.

O fato de que grande parte dos alunos que ingressam no ensino superior é adulta, torna necessário considerar a didática pedagógica para que os graduandos possam enfrentar os desafios no processo de aprendizagem (BASSOTTO, 2014).

Devido à mudança de paradigma da vida adulta, vem se alterando o foco das pesquisas científicas acerca dos processos que envolvem a aprendizagem de adultos, anteriormente voltadas, em maioria, para a aprendizagem de crianças e adolescentes (BASSOTTO, 2014). Percebeu-se que, ao contrário das crianças e adolescentes, os adultos dotados de cultura e de consciência crítica são singulares e seletivos com relação às novas aprendizagens. Assim, o aprendizado adulto é mais complexo e depende das interações entre variados aspectos (FURLANETTO, 2010).

Nesse sentido, Monclús (1990) preconiza que, na educação de adultos, deve se figurar a perspectiva de uma educação do

amanhã, que tem como desafio uma aprendizagem capaz de dar respostas para o inesperado. Ainda segundo o autor, o foco adequado da educação de adultos é a mobilidade social, desde a perspectiva de mudança de profissão (região e até mesmo país). “Por ello, el objetivo es aprender a aprender a partir del ejercicio de la realidad, más que mantenerse siempre en la misma situación del comienzo de la vida adulta”¹ (MONCLÚS, 1990, p. 99).

De suma relevância no âmbito do pensamento e da prática teórica, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), mais conhecido como Paulo Freire, foi um grande educador e pedagogo brasileiro, que desenvolveu notáveis contribuições na história da pedagogia mundial. Com papel essencial na educação de adultos, dentre outras fases da educação, as propostas pedagógicas e contribuições desse intelectual são consideradas um marco e ultrapassaram os limites da pedagogia, caminhando por política, história, sociologia, antropologia, teologia, filosofia. A práxis educativa de Freire indica uma ruptura no modo de pensar educação, sendo que ele se tornou reconhecido no Brasil e no mundo devido à proposta educativa que apresentou. Para Freire (1992), o conhecimento não é apenas lógico, é dialógico, e a educação deve ser sempre problematizadora.

Nesse espectro, Freire (1979) sistematiza criticamente algumas noções a respeito da proposição da educação problematizadora, pois o pressuposto de tal prática baseia-se

¹ Por isso, o objetivo é aprender a aprender a partir do exercício da realidade, mais que se manter sempre na mesma situação de começo da vida adulta. Tradução livre.

no fato de o homem ser um ser de relações, e não apenas de contatos, que, além de estar no mundo, está com o mundo. Com isso, a educação não deve ser imposta como meio de dominação ou domesticação, mas de libertação.

Sánchez Delgado (2005), ao concordar com a visão de Paulo Freire (1992), cita que:

aprendizaje memorístico, repetitivo, no significativo suele mantenerse en la memoria a corto plazo, mientras que el aprendizaje significativo prolonga su pervivencia en la memoria a medio y largo plazo y permite usos y aplicaciones mucho más allá de la mera repetición textual² (SÁNCHEZ DELGADO, 2005a, p. 117).

De forma simples, Sánchez Delgado (2005a) busca sintetizar que uma aprendizagem significativa constrói-se com motivação, significado lógico e psicológico do tema de estudo.

Freire (1992) também criticou severamente aquilo que nomeou de educação bancária, ou seja, a educação que impõe a percepção de quem narra (educador) a quem ouve (educando), pois fala de algo imóvel, compartimentado, sem ter nenhuma relação com a realidade dos alunos. Assim, denominou como educação bancária o ato de transferir e transmitir valores e informações, sem valorização da ação reflexiva de um pensar transformador. Destarte, como

² Aprendizagem por memorização, repetitiva, não significativa costuma manter-se na memória no curto prazo, enquanto a aprendizagem significativa prolonga sua permanência na memória a médio e longo prazo e permite usos e aplicações muito além da simples repetição textual. Tradução livre.

alternativa à educação bancária, Freire (1992) propôs a educação problematizadora, que transforma a contradição entre educador e educando em uma relação que possibilite que ambos sejam educadores e educandos. Um dos principais aspectos da educação problematizadora consiste em uma educação consciente e social, na qual a justiça seja valorizada.

Sob essa perspectiva, Pimenta *et al.* (2005) introduzem a questão do professor reflexivo no Brasil, nomenclatura que se refere a um conceito que surge a partir de um movimento de “reflexão sobre a reflexão na ação” que, em suma, visa valorizar a formação prática de profissionais da educação de forma refletida, de modo que eles sejam capazes de responder às situações inesperadas do cotidiano.

Para Monclús (1988, p. 52), o processo de formação educacional deve ser:

por un lado, un método que sea activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; en segundo lugar, modificando el programa educacional; en tercer lugar, usando técnicas tales como la reducción y la codificación. Evidentemente todo ello sólo podía lograrse con un método activo, dialogal y participante³ (MONCLÚS, 1988, p. 52).

Complementarmente, Gadotti (1998), em estudos acerca da pedagogia educacional, procura os caminhos para romper os

³ Por um lado, um método que seja ativo, dialógico, crítico e de espírito crítico; em segundo lugar, modificando o programa educacional; em terceiro lugar, usando técnicas tais como a redução e a codificação. Evidentemente tudo isso somente se pode conseguir com um método ativo, dialógico e participante. Tradução livre.

choques culturais e as dificuldades estruturais, com o intuito de substituir a educação bancária pela problematizadora.

Sánchez Delgado (2005b, p. 26) sintetiza, conforme o Quadro 1, as diferenças entre a educação bancária e a problematizadora.

Quadro 1 – Diferenças entre a educação bancária e a educação problematizadora

Bancaria	Problematizadora
Verbalismo, sonoridad de la palabra.	Fuerza transformadora de la palabra.
Actos de memorización mecánica y repetición.	Conocer como proceso y poder creador.
Los educados son recipientes que deben ser 'llenados'. Deben ser receptores dóciles.	Los educandos son seres conscientes que realizan procesos cognoscentes. Deben ser investigadores críticos.
Educar es depositar, hacer comunicados.	Educar es comunicarse, relación dialógica.
Educador es antinomia de educando.	Supera la contradicción educador-educando.
Fomenta la necrofilia.	Fomenta la biofilia.
Pretende mantener la inmersión, es anestésica.	Busca la emersión, es permanente desvelamiento de la realidad.
Mitifica, oculta parte de la realidad.	Desmitifica, desvela la realidad.
Se refiere al hombre abstracto, a histórico.	Parte de la historicidad de los hombres, como seres conscientes de su in conclusión.

(continua)

Bancaria	Problematizadora
Enfatiza la mantención, se hace fijación reaccionaria.	Refuerza el cambio, se hace futuridad revolucionaria.
Enfatiza la percepción fatalista de la situación.	Propone la situación como problema.
Aislamiento, individualismo.	Comunicación, solidaridad.
Sirve a la dominación, al sometimiento.	Sirve a la liberación, a la emancipación.

Fonte: Delgado, 2005, p. 26. Tradução no Anexo I.

Como se pode compreender a partir do Quadro 1, ao contrário da educação bancária, as características da educação problematizadora demonstram maior adequação desse método em contraposição ao método da educação bancária, sobretudo com relação à formação de adultos no ensino superior.

Especificamente no âmbito da formação de docente, a prática da educação problematizadora apresenta diversas características essenciais, como, por exemplo, o fácil diálogo entre educador e educando, a imersão e o enfrentamento da realidade, a busca pela solução dos problemas de forma autônoma e emancipada. Tais características são passíveis de serem vivenciadas, sobretudo a partir da prática do estágio docência ainda durante o processo de formação do profissional da educação, tema mais amplamente tratado no tópico seguinte.

ESTÁGIO DOCENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A busca por um professor crítico, reflexivo e ético ganhou magnitude com o limiar do século XXI, diante do crescimento da preocupação com as mudanças socioeconômicas e a pujança em procurar novas maneiras de produzir conhecimento, além de investigar a formação docente. As experiências de formação exigem do formador a inserção na pesquisa e, ainda, ter como cerne o respeito, a responsabilidade, a inclusão e a metarreflexão, inafastáveis das experiências formativas (MILLER, 2013).

Por conseguinte, cresce a necessidade de se estabelecer uma relação entre a ciência e o trabalho, exigindo-se novo posicionamento intelectual que consiga desenvolver questões práticas, com técnicas adequadas e utilizando-se do intelecto. Caso contrário, o profissional fica sujeito à unidimensionalidade do próprio processo de formação (MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015).

Silva e Diniz (2014) admitem que o conhecimento sobre determinado gênero ou assunto, mesmo que haja o total domínio de aspectos técnicos, não significa necessariamente ser suficiente para que se possam transmitir e ensinar tais conhecimentos, e talvez nem aplicá-los em situações práticas. Mostra-se, então, essencial a realização do estágio docência com alunos de mestrado e doutorado.

A origem do estágio docência está atrelada à instituição do estágio supervisionado nas instituições de ensino brasileiras,

com o intuito de complementar a formação teórica dos alunos, conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial, n.º 4.073 de 1942. Vale ressaltar que, apesar de o estágio supervisionado ter origem na educação profissional, está especificado, nas leis que o regem, que se trata de uma de aprendizagem social, profissional e cultural, que deve ser proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho. E, com o passar das décadas e a ocorrência das reformas nas políticas públicas, o governo federal criou novas universidades públicas, ampliou o número de vagas e passou a investir na pesquisa, a partir da implementação de cursos de pós-graduação, em virtude da indissociabilidade entre ensino e pesquisa (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Desde então, novas leis foram sancionadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal n.º 9.394, instituída no ano de 1996 –, mas foi apenas em 1999 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu o estágio docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e com caráter obrigatório para alunos bolsistas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1999).

De maneira geral, nas instituições de ensino superior (IES) do Brasil, a disciplina de estágio docência é atualmente uma ferramenta utilizada para a qualificação prático-pedagógica de alunos de pós-graduação *stricto sensu*. O funcionamento, a estrutura e o desenvolvimento do estágio docência são estabelecidos conforme as normas das IES, ou, em alguns casos, até mesmo de cada programa ao qual estão vinculados. Nas IES públicas federais ou privadas, o estágio docência é realizado por meio de encontros presenciais dos alunos com

os orientadores de pesquisa ou o aluno assume uma disciplina na graduação para lecionar, o que é mais comum nos cursos de mestrado, também supervisionados pelo orientador (JOAQUIM, 2011).

De acordo com a resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE, 2014, p. 2) de uma universidade estadual da Bahia, o estágio docência tem por objetivo:

- I. proporcionar meios para a integração do ensino de graduação e pós-graduação;
- II. preparar o aluno de pós-graduação para a docência no ensino superior;
- III. contribuir para a melhoria do ensino de graduação, por meio de novas práticas e experiências pedagógicas;
- IV. propiciar maior dedicação do discente aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CONSEPE, 2014, p. 2).

Apesar de ter importância na formação do professor, o estágio docente tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior com base apenas no saber prático, devido à supervalorização da prática em detrimento dos saberes teóricos e também das práticas reflexivas do professor, aspectos que parecem vir das teorias fordistas. E assim, o formato do estágio docente no Brasil, desde o início até os dias atuais, é cunhado por uma preocupação pragmática sobre o que se deve ensinar e para quem ensinar determinados conteúdos, no entanto não se preocupa com o porquê ou com o como se ensinar e desenvolver o estágio em programas de pós-graduação. O resultado disso é que, na maioria dos cursos de pós-graduação

nacional, o estágio docência é realizado apenas para se complementar a formação, e não como uma experiência de preparação docente (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

O desafio de se desenvolver um professor reflexivo revela-se significativo quando relacionado a cursos como Administração, Ciências Contábeis, etc., visto que não fazem parte da grade curricular, do perfil ou do objetivo de tais cursos as disciplinas voltadas ao magistério, ou às práticas pedagógicas, exceto no caso da realização de cursos de pós-graduação.

Considera-se essencial aos atuais e futuros docentes buscar, a partir dos estudos e das constatações sobre o estado do desenvolvimento do estágio docente, conhecer as novas práticas educativas e pedagógicas, aplicá-las e apresentá-las aos alunos dos cursos de pós-graduação, pois, além da melhoria na educação, tais mudanças também repercutem na melhoria profissional, econômica e social do país.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista da natureza, a presente pesquisa caracteriza-se como básica de análise qualitativa, pois visa elucidar aspectos não quantitativos acerca das temáticas abordadas. Com relação aos procedimentos técnicos, essa pesquisa pode ser definida como bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2011).

RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações obtidas neste estudo, foi possível identificar dois perfis de discentes: (Grupo I) os que não

tiveram orientações pedagógicas durante o desenvolvimento do estágio docente; (Grupo II) os que tiveram orientações pedagógicas.

Para os alunos que não obtiveram orientação pedagógica (Grupo I), o estágio docente é importante para a formação do mestrando, pois ele o prepara, a partir da experiência, a disseminar o conhecimento obtido. O conhecimento teórico específico é fundamental, mas não suficiente à formação, pois o papel do docente é mais que apenas emitir informações sobre certo conteúdo, e sim garantir que o aluno receba, compreenda, interprete, problematize e seja capaz de aplicar o conhecimento adquirido por meio das aulas. O desenvolvimento do futuro profissional com base em conceitos sem as práticas que o estágio docente proporciona não os torna aptos a analisar se o conteúdo explanado durante o estágio foi transmitido e recebido pelos alunos devidamente. Portanto, esse grupo não pôde indagar qual o real resultado do estágio desenvolvido e das próprias habilidades docentes, já que desconhecem parâmetros pedagógicos que permitam uma análise de desempenho.

Com relação aos discentes que receberam orientação pedagógica durante o estágio à docência, foi verificado que as respostas sobre a importância do estágio preparatório para se adquirir experiência docente e sobre a insuficiência do conhecimento teórico específico de forma isolada foram semelhantes. Constatou-se que o fato de terem orientações sobre métodos pedagógicos e *feedback* sobre o desempenho que apresentavam, em relação ao conteúdo e à explanação em sala de aula, possibilitou uma autorreflexão acerca da

capacidade docente deles. Esse grupo também acredita que pode atuar no estágio de forma adequada e com qualidade.

Para os alunos do Grupo II, a autoavaliação constante representa um aspecto fundamental na formação do profissional docente, pois o estagiário pode reanalisar as práticas pedagógicas realizadas e o resultado do próprio desempenho.

Verificou-se, nesse caso, que o conhecimento e a adoção de métodos pedagógicos no estágio docente possibilitam mais capacidade e segurança ao formando, sobretudo no caso de docentes que geralmente têm cunho teórico profissionalizante mais desenvolvido, como os bacharéis.

As experiências relatadas também demonstram que o conhecimento de práticas pedagógicas e a experiência influem positivamente nos aspectos motivacionais e no sentido psicológico e profissional do futuro professor, aspecto percebido no estágio docente. Isso porque o estagiário sente a diferença da reação dos alunos durante a intervenção na sala de aula, tanto a partir da correção de trabalhos quanto com base na expressão do saber dos alunos.

Desse modo, entende-se que o estágio docente fortalece o aspecto didático e as práticas administrativas indispensáveis ao futuro professor. Essa experiência é reanalisada nos detalhes, nas consequências poucas vezes conhecidas e nas possibilidades de ações e correções.

Vale a pena destacar que a preposição de uma prática educativa transformadora, desde a ótica da formação do professor, continua de fato desafiadora. Isso porque o trabalho do

professor e as condições em que ele ocorre levam às fronteiras da superação pessoal *versus* profissional, o que se traduz em um conflito interno, social e emotivo de encaminhamento complexo.

É necessário o despertar para a real necessidade de se estudar a atuação profissional, como, por exemplo, a didática dialógica na classe como fomento à discussão direcionada, séria, comprometida, participativa. O comprometimento do educador com essa prática educativa leva-o a superar as barreiras e ao aperfeiçoamento no desenvolvimento de tais didáticas. O planejamento das aulas com enfoque no objetivo a ser atingido a cada encontro é um ponto central no processo de aprendizagem. O cronograma ajustado às diretrizes da educação problematizadora configura-se como diferencial na intervenção pedagógica e, ao mesmo tempo, fator determinante na programação das atividades, no processo de aprendizagem e nas intervenções didáticas. A dinâmica da aula, relacionada à experiência profissional, ao saber científico e à prática pedagógica do professor, merece, então, destaque na formação dos futuros educadores. A ausência de um desses itens repercute diretamente na explanação do saber pelos discentes.

Feitas tais considerações, admite-se que a pura reprodução não faz mais sentido. O conteúdo pode até ser o mesmo, mas a forma, o contexto, os exemplos, os exercícios, as fontes alternativas de discussão, os temas abordados em classe são imprevisíveis e mutantes. Esse acompanhamento individual do aluno em um ambiente coletivo da classe é um trabalho de

doação, mas absolutamente inerente à formação de um novo perfil de docente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. *Desarrollo económico local y descentralización en América Latina*. 82ª ed. Revista de la Cepal, 2004. Disponível em: <http://observ-ocd.org/sites/observ-ocd.org/files/publicacion/docs/350_177.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Circular n.º 28, de 1º de setembro de 1999. *Estabelece requisitos para concessão de bolsas*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BASSOTTO, S. A. S. A. Ensino superior: aspectos que envolvem a formação acadêmica na atualidade. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*. 2014, n. 4, p. 157-165.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CONSEPE. Resolução Consepe n.º 52/2014. Disponível em: <<http://www.uesc.br/publicacoes/consepe/index.php>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DOMINICÉ, P. A. Formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2, São Paulo, maio/ago. 2006.

DOWBOR, L. *Educação e desenvolvimento local*. 2006, 16 p. Disponível em: <<http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica. In: Freire, P. *Ação cultural para a liberdade*. 10. ed. (em 2002). São Paulo: Paz e Terra, 1968, p. 15-26.

FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. 3. ed. Porto: António Abreu, 1974.

FREIRE, P. *Extensão o comunicação?* 12. ed. (em 2002). São Paulo: Paz e Terra. Primeira publicação como ¿Extensión o comunicación?, por el Instituto de Capacitación e investigación en Reforma Agrária, Santiago de Chile; en Brasil primera edición en 1970. [1969] (1977).

FREIRE, P. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia (de textos selecionados de Paulo Freire)*. Seleção, estudo preliminar e notas a cargo de Carlos Alberto Torres. Coleção Paulo Freire; 1. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed.(em 2001). São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. (em 2004). São Paulo: Paz e Terra. [1970] (1987).

FREIRE, P. *Política e educação: questões da nossa época*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FURLANETTO, E. C. Processos de (trans)formação do professor: diálogos disciplinares. *ECCOS – Revista Científica*. v. 12, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. O plantador do futuro. In: COSTA PINTO, Manuel (editor). Paulo Freire: a utopia do saber. *Revista Coleção Memória da Pedagogia*, n. 4, São Paulo: Segmento Duetto, 2005, p. 6-15.

JOAQUIM, Nathália de Fátima. *Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em Administração*. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *I Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARRAN, Ana Lúcia; LIMA, Paulo Gomes; BAGNATO, Maria Helena Salgado. As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem. *Trabalho. Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 89-108, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000100089&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*:

festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MONCLÚS, A. *Pedagogía de la contradicción*: Paulo Freire nuevos planteamientos en educación de adultos. Barcelona: Anthropos, 1988.

MONCLÚS, A. *Educación de adultos*: cuestiones de planificación y didáctica. Fondo de cultura económica, Madrid, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; CHARLOT, Bernard. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 224 p.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.) *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza, [1761] (2003).

SÁNCHEZ DELGADO, P. Aprender significativamente. In: SANCHÉZ DELGADO, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora, 2005a, p. 117-136.

SÁNCHEZ DELGADO, P. Didáctica y curriculum. In: SANCHÉZ DELGADO, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora. 2005b, p. 11-28.

SILVA, Wagner Rodrigues; DINIZ, Alline Laís Schoen. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, dez. 2014.

ABSTRACT

This article is included in order to discuss the formation process of professional teachers in universities. For that purpose, a bibliographic research was conducted on adult education, higher education and teaching training stage, with emphasis on Paulo Freire's contributions on pedagogical concepts and practices. The insights obtained from that research revealed that pupils in the training process to become teachers who received guidance on teaching methods performed with greater confidence and pedagogical resourcefulness in the teaching training stage. Therefore, they managed to complete activities in a more didactic and effective way for all the parties involved in the teaching and learning process, unlike the pupils who did not go through teaching training or did not have instructions on pedagogy theory.

Keywords: *Applied didactics. Teaching training stage. Adult education.*

Adrielle Victoria Soares Alves

Mestre em Economia Regional e Políticas Públicas e graduada em Administração, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

adriellevictoria@gmail.com

Camilla Rusciolelli Barbosa

Doutoranda em Administração na Universidade Federal da Bahia (UFBA); mestre em Economia Regional e Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); possui especialização em Administração Financeira, pelo Centro de Ensino Superior de Ilhéus (CESUPI), e especialização em Gestão Pública, pela UESC; graduada em Administração pela UESC. Atualmente é bolsista da CAPES.

camillarb@hotmail.com

Alfredo Dib Abdul Nour

Doutor em Economia, pela Universidade do Porto (UP), e em Didática e Organização Escolar, pela Universidade Complutense de Madrid (UCM); tem mestrado e graduação em Administração, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), prática em inovação docente e didática aplicada. Docente e pesquisador na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) na graduação, na pós-graduação e no ensino a distância.

alfredodib@yahoo.es

ANEXO 1

Quadro 1 – Diferenças entre a educação bancária e a educação problematizadora

Bancária	Problematizadora
Verbalismo, sonoridade da palavra.	Força transformadora da palavra.
Atos de memorização mecânica e repetição.	O conhecer como processo e poder criador.
Os educados são recipientes que devem ser “preenchidos”. Devem ser receptores dóceis.	Os educandos são seres conscientes que realizam processos de conhecimento. Devem ser investigadores críticos.
Educar é depositar, fazer comunicados.	Educar é comunicar-se, relação dialógica.
Educador é antinomia de educando.	Supera a contradição educador-educando.
Fomenta a necrofilia.	Fomenta a biofilia.
Pretende manter a imersão, é anestésica.	Busca a emersão e permanente revelação da realidade.
Mitifica, oculta parte da realidade.	Desmitifica, revela a realidade.
Refere-se ao homem abstrato, a histórico.	Parte da historicidade dos homens, como seres conscientes da sua inconclusão.
Enfatiza a manutenção, faz apego reacionário.	Reforça a mudança, faz apego revolucionário.

(continua)

Bancária	Problematizadora
Enfatiza a percepção fatalista da situação.	Propõe a situação como problema.
Isolamento, individualismo.	Comunicação, solidariedade.
Serve à dominação, à submissão.	Serve à libertação, à emancipação.

Fonte: Delgado, 2005, p. 26.