



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5827 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Formação Continuada no Estágio Curricular do Ensino Médio – Curso Normal: A práxis pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação

Ana Paula Pinheiro - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Jerônimo Sartori - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTÁGIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: A PRÁXIS PEDAGÓGICA COMO FONTE DE PESQUISA E RESSIGNIFICAÇÃO

Este trabalho desenha-se a partir das reflexões suscitadas de pesquisa qualitativa que fez uso da estratégia metodológica de pesquisa-ação, a qual permeou-se por um projeto de intervenção pedagógica configurando-se em formação continuada. A pesquisa efetivou-se durante o período de realização do estágio curricular da turma do Ensino Médio – Curso Normal de uma escola estadual pertencente a região do Alto da Serra do Botucaraí no estado do Rio Grande do Sul. Constituiu-se de formação continuada com encontros mensais ao longo do semestre de estágio, a partir de temáticas oriundas do material empírico das narrativas escritas. Participaram desta pesquisa-ação 11 estagiários/as, do primeiro semestre de 2018. O local da pesquisa e da realização das formações continuadas foi a própria instituição que autorizou a execução da pesquisa.

A proposta de intervenção pedagógica na pesquisa-ação possibilita que todos os participantes interajam, pois ao mesmo tempo que se investiga, se reflete, buscando ações para mudar as percepções do contexto no qual se encontram, tanto pesquisador, como pesquisados. Frente a isso, a intervenção na educação conforme Damiani *et al* (2013, p. 58) configura-se em: [...] “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. Esta metodologia de ação possibilita o enfrentamento das problemáticas reais *in lócus*, bem como a busca por soluções pelos envolvidos no contexto.

Para Thiollent (1988, p. 16), “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada [...], um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação”. Para o autor a pesquisa-ação constitui-se um instrumento de ação efetivo na solução real de problemas e situações do contexto escolar.

Dentro dessa perspectiva, buscou-se analisar: quais as possíveis dificuldades metodológicas encontradas pelos/as alunos/as professores/as do Curso Normal, a partir da

realização de seu estágio curricular? O qual caracteriza-se em um momento de enfrentamento a estas dificuldades, configurando-se em desafios de vivenciar problemáticas reais do contexto da sala de aula. Desta forma, por meio das narrativas escritas pelos/as alunos/as professores/as foi possível identificar as causas das maiores dificuldades apresentadas durante este percurso formativo e propiciar a intervenção pedagógica: ou seja, a formação continuada ao longo do estágio. Provendo momentos de reflexão, leituras, debates a partir das situações que eram narradas pelos próprios participantes da pesquisa. O material empírico analisado viabilizou as formações continuadas durante o estágio, possibilitando que as problemáticas, desafios e perspectivas de ações metodológicas fossem debatidas, pensadas e refletidas pelo grupo.

Destarte, a pesquisa e a formação continuada trouxeram subsídios para responder a outro questionamento: como o diagnóstico dos desafios e dificuldades metodológicas podem ser úteis para qualificação do Curso Normal? Questão que foi respondida por meio das categorias elencadas a partir das narrativas escritas pelos participantes da pesquisa-ação. E possibilitou a elaboração de: Indicativos Pedagógicos Orientadores para qualificar o Ensino Médio – Curso Normal da instituição participante. Com isso, passa-se a refletir brevemente sobre o significado do estágio para vida dos profissionais da educação.

O estágio curricular constitui etapa importantíssima do processo formativo para várias profissões das mais diversas áreas. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 33), “O estágio foi considerado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como: no curso temos aspectos ‘teóricos’, mas a profissão se aprende na ‘prática’. As autoras trazem referências preocupantes concernentes ao estágio curricular e ao curso de formação de professores/as, visto que a ele era denotado o pressuposto de prática sobre a parte teórica aprendida durante a formação. Uma maneira equivocada de vislumbrar como o estágio deve ser, especialmente, para o/a professor/a.

O surgimento do estágio curricular, teve como princípios proporcionar oportunidades a quem na época mesmo com diploma não conseguia atuar devido ao fator experiência, conforme a Lei nº 6.494, de 1977, que perdurou até o ano de 2008, e foi revogada pela Lei nº 11.788 de 2008, a qual traz o estágio como um ato educativo, desenvolvido no ambiente de trabalho, no caso aqui abordado a própria escola. Dessa forma, o estágio curricular obrigatório constitui-se em momento de aprendizagens, como a lei mesmo argumenta, um ato de aprendizagem orientado e supervisionado por professores formadores.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 24), “[...] o *estágio curricular*, cuja finalidade é integrar o processo de formação do/a aluno/a, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. As autoras abordam o cerne fundamental do estágio, portanto colocam-no ao mesmo tempo no campo de atuação e de investigação, de conexão entre a teoria e a prática, ou seja, a *práxis*.

O que de fato tem sido preocupante é que, ainda, conforme Pimenta e Lima (2012, p. 33), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, e sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Por conseguinte, os/as alunos/as, acabam não estabelecendo as devidas relações da teoria com a prática e chocam-se diante de situações encontradas na realização do estágio. Cabe ressaltar que o estágio vai além deste paradigma, conforme Pimenta e Lima (2012, p. 41) “O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. [...] o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática).” As autoras bem colocam a

questão da não compreensão de que **teoria é prática**, e uma não existe sem a presença da outra, mesmo que não se perceba, ou não se possua consciência de que as ações pedagógicas e as metodologias trabalhadas se refletem na teoria, existem à luz da teoria.

Para tanto, o estágio curricular não deve constituir-se o único, ou o primeiro momento de confronto com a realidade escolar. É preciso, pois, ao longo do curso formador proporcionar momentos de vivência da realidade, de reflexões sobre os fatos ocorridos, sem avaliações como julgamentos finais, ou de sujeitos de forma factual, mas considerando que se pode mudar, intervir, buscar soluções às problemáticas, dialogar sobre elas na busca de consenso. Para isso, deve-se proporcionar ao longo do curso momentos de vivências com o contexto real, mas refletir posteriormente sobre estas situações. O estágio surgiu para superar a separação entre a teoria e a prática. Na visão de Pimenta e Lima (2012, p. 44), “a compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio”. Concepção na qual teoria e prática fazem parte do mesmo processo, como *práxis* pedagógica.

Concebe-se assim o estágio não como etapa final de processo formativo, mas como parte de análise e síntese, de totalidade compreensiva e reflexiva de aprendizagens que perpassam a realidade da escola. Para Carneiro (2016, p. 3054) o estágio constitui-se como: “Período de muitos embates, angústias, ansiedades e expectativas em relação à docência [...] percebemos em conjunto, as várias possibilidades de conhecimento que essas experiências oferecem no processo de desenvolvimento da identidade docente. A autora aponta em suas percepções sobre o estágio, que este representa um momento de desafios e de perspectivas, pois os/as alunos/as confrontam suas dificuldades e por meio destas vivências reais constituem sua identidade como professores/as. As dificuldades tornam-se os desafios mobilizadores para as experiências na docência.

O Ensino Médio – Curso Normal (no estado do RS) possui dentro de sua carga horária além do estágio curricular de 400 horas, mais 400 horas intituladas de práticas pedagógicas, que são distribuídas nos três anos de formação do curso entre as disciplinas da parte profissionalizante para realização de atividades, que possibilitem as devidas reflexões, as quais estão atreladas às observações reflexivas, à participação ou à monitoria, à regência assistida. Ações que possibilitam vivenciar os aspectos reais de todo contexto escolar. Diante disso, o estar na escola, formando-se professor/professora ‘na escola’, possui um diferencial formativo muito grande, que por vezes não é tão bem explorado quanto poderia ser. Encontra-se, pois, nas mãos dos formadores a promoção de reflexões significativas que possibilitem compreender que **teoria é prática**, conforme Pimenta e Lima (2012). Talvez esteja aí o diferencial entre quem ingressa no Curso de Licenciatura oriundo do Ensino Médio que não possui o conhecimento do contexto da escola, tendo apenas as suas experiências enquanto alunos/as e quem escolhe o Ensino Médio – Curso Normal e segue para a Licenciatura.

Referente a formação de professores/as Machado (2014, p. 4), assevera que “[...] é inegável a mudança do perfil de jovens que buscam as licenciaturas, [...] recebemos cada vez mais jovens que nunca passaram pela experiência da docência, vindos de curso de nível médio exclusivamente com o perfil propedêutico.” A autora que acompanhou de perto os debates sobre a formação de professores pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2014, época na qual presidia a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), aponta um dado muito significativo. Para ela o diferencial de um/a jovem que entra na licenciatura após a conclusão do Ensino Médio, sem ter passado pela docência, ou seja, sem ter realizado a formação em nível médio do Curso Normal, é evidente, nos aspectos da experiência docente, do seu perfil e na maneira de vislumbrar o contexto da escola. Ou seja, o/a jovem egresso do Ensino Médio – Curso Normal, já possui experiências

riquíssimas e valiosas de práticas pedagógicas com crianças e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Frente ao já exposto se faz necessário elucidar acerca da formação continuada e sua relevância para o chão da escola básica. A formação continuada de acordo com Libâneo (2017, p. 190), é: “desenvolvida para ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridos pelos professores na situação de trabalho”. Sendo o material para esta formação construído a partir da própria realidade da escola. Ainda, segundo Libâneo (2017, p. 243) a formação continuada refere-se: “[...] ações de formação durante a jornada de trabalho ajuda aos professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para refletir sobre a prática com colegas, discussão de experiências, pesquisa, minicursos e estudos de casos.” Corroborando que a formação continuada promovida pela escola necessita ter continuidade – ser processual, tendo relações diretas com as práticas e problemáticas da escola, compreendendo os sujeitos que dela fazem parte, seus anseios e angústias. Já a formação fora da jornada de trabalho e do ambiente escolar pode partir do interesse do/a próprio/a professor/a, ou do sistema em que ele está integrado.

A formação continuada possibilita ressignificar a prática pedagógica no contexto, dando um novo sentido ao ensinar e ao aprender. Assim, é indispensável que as formações forneçam subsídios para que o educador consiga realizar as reflexões necessárias sobre aquilo que seu contexto necessita, estabelecer relações com conhecimentos significativos e possibilitar a aprendizagem. O/A professor/a precisa compreender este processo, considerando as trocas de experiências que a formação continuada *in lócus* pode e deve proporcionar.

Estar na escola, vivenciar as problemáticas e não enfrentá-las, não compreendê-las, continuar em sala de aula alienado ao que se passa no contexto não propicia avanço algum, muito menos mudanças significativas na educação. Ou seja, de conhecimentos que possuam significado, promovendo mudança, desvelando olhares que ao compreenderem a situação possam nela intervir, agir. Nesse sentido, cabe frisar a tríade freireana ação-reflexão-ação, essencial ao desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem que seja significativo.

Diante de todas as análises até o momento explanadas consegue-se vislumbrar sob quais condições se edificou a pesquisa-ação ora apresentada neste trabalho, que trilharam o caminho das narrativas dos participantes à formação continuada, trazendo como foco que teoria é prática e prática é teoria e que ambas não existem sozinhas, mas colimam na *práxis* pedagógica.

A formação continuada realizada durante o estágio curricular baseou-se em explicações das dificuldades escritas nas 49 narrativas (previsão de 55) dos/as estagiários/as participantes da pesquisa. As narrativas foram solicitadas da seguinte maneira: uma no início do estágio, possibilitando a primeira temática do primeiro encontro de formação continuada e as demais eram entregues no período de 10 dias antes do próximo encontro. Obteve-se a porcentagem de participação de 90% das narrativas, resultado considerado positivo. A partir da análise textual do material empírico foi possível a estruturação de quatro categorias, sendo: 1-Planejamento: elaboração e execução; 2-Metodologias significativas; 3-Aprendizagem: relação do ensinar e aprender; 4-Relação de poder em sala de aula. A categoria 1-Planejamento: elaboração e execução foi a mais recorrente, estando presente praticamente em todas as narrativas ao longo do semestre, promovendo posteriormente uma reflexão importante para constituição dos Indicativos Pedagógicos Orientadores para a qualificação do Curso, documento estruturado após pesquisa-ação e entregue a instituição que acolheu a proposta.

As demais categorias estruturadas carregam nexos atrelados, ou seja, convergências, pois quando falamos em planejamento de certa forma ele nos remete as metodologias, que se reportam na aprendizagem e que dependem muito das relações estabelecidas entre professor/a e aluno/a. Também constituíram-se percepções da pesquisa análises as situações dicotômicas que foram superadas, como exemplo temos: quando os participantes da pesquisa elencavam que gostariam de ensinar de forma diferente do convencional e por vezes retornavam ao modelo metodológico que tanto criticavam, mas ao mesmo tempo, percebem-se nesta atitude e passam a buscar ações para superá-la, relatando nas narrativas e explanando nos debates dos encontros formativos quais ações foram realizadas para superar o retrocesso metodológico.

Com relação as categorias três e quatro, percebeu-se sua íntima relação com as concepções pedagógicas que orientam o trabalho metodológico docente, especialmente sobre as relações de poder em sala de aula, presentes nas narrativas que elencavam o temor que o/a estagiário/a exprime quando escreve: “*perder o controle da turma*” perpassa por uma visão transmissiva e não de processo de ensino aprendizagem, na qual conforme Freire (1996) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Um retorno ao método tradicional, no qual o centro do processo era o professor que transmitia seu conhecimento ao aluno. A desconstrução desse temor dos/as alunos/as constituiu-se um dos maiores desafios da formação continuada. Destarte, os encontros formativos propuseram um desvelar de olhares sobre os nexos, os paradigmas, as dicotomias e as concepções pedagógicas presentes nas narrativas, e frente a isso possibilitou-se a formação de uma identidade docente humanística a esse grupo de jovens professores/as.

Constatou-se, ao longo da pesquisa a evolução na escrita das narrativas, bem como em suas reflexões, as quais expunham suas dificuldades e na sequência escreviam possíveis soluções. Observou-se também crescimento das interpelações nos debates edificados nos encontros formativos, culminando em uma ressignificação da *práxis* docente dos envolvidos na pesquisa.

Portanto, a pesquisa-ação desencadeou mudanças aos participantes e a instituição envolvida que por meio da entrega dos Indicativos Pedagógicos Orientadores puderam planejar as formações continuadas para o Curso no ano de 2019, e desta maneira repensar sobre os aspectos metodológicos e abordagens das disciplinas da área profissionalizante do Curso, bem como sobre o estágio curricular ser um objeto de pesquisa, de reflexão sobre a formação docente inicial em nível médio proporcionada pela instituição. Dessa forma, a pesquisa-ação desencadeou a orientação necessária aos participantes ao longo de seu estágio, por meio da formação continuada, e atendeu diretamente as problemáticas vindas dos participantes, como também surtiu propositura para repensar o andamento do Curso Normal na instituição ajudando na qualificação do Curso.

Por fim, cabe ressaltar que a pesquisa-ação permite que pesquisadores possam fazer a diferença no contexto da Educação Básica que tanto precisa do olhar acadêmico e das contribuições que as ciências sociais podem possibilitar para qualificar a Educação de nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular. Teoria. Prática. Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11. 788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 maio de 2020.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CARNEIRO Giane Araújo Pimentel. O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação. **Anais do ENDIPE:** 2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipec2016/?s=est%C3%A1gio>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** ed. 59. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2017.

MACHADO, Maria Margarida – ANPED **A formação de professores no Brasil: revisitando a trajetória**– Presidente da ANPED. Biênio 2013-2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-de-professores-no-brasil-revisitando-trajetoria-contribuicoes-da-anped-para>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez. 1988.