

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiane Siveris Back

**SABERES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Santa Maria, RS
2022

Fabiane Siveris Back

**SABERES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE ENSINO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ilse Abegg

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Back, Fabiane Siveris
SABERES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / Fabiane
Siveris Back.- 2022.
138 p.; 30 cm

Orientadora: Ilse Abegg
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Formação de Professores para a Educação Profissional
I. Abegg, Ilse II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

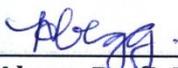
Declaro, FABIANE SIVERIS BACK, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fabiane Siveris Back

**SABERES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE ENSINO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

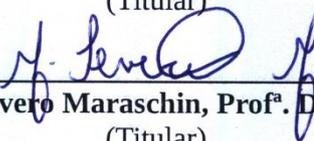
Aprovado em 11/01/2022



Ilse Abegg, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisângela Andre da Silva Costa, Prof^a. Dr^a. (UNILAB)
(Titular)



Mariglei Severo Maraschin, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Titular)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho ocorreu através da compreensão e auxílio de várias pessoas, que contribuíram de modo direto e indireto para sua efetivação. Agradeço a todos que a seu modo apoiaram a realização deste estudo e, de maneira especial, agradeço:

*- A minha orientadora **Ilse Abegg** pela oportunidade concedida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo incentivo e dedicação para a realização deste trabalho, obrigada pela orientação.*

*- Ao meu esposo **Rodrigo**, pelo estímulo diante os momentos incertos, as palavras de apoio, a paciência diante das crises e por todo amor.*

*- Aos meus pais **Ivete, Euclides** e aos avós **Estela, Pedro, Maria** (in memoriam), **Ignácio** (in memoriam), a quem devo tudo que sou, por todo amor, carinho e compreensão durante a realização do trabalho. Assim como, agradecer o incentivo para prosseguir a formação.*

- Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos aprendizados valiosos e as orientações necessárias à realização de cada etapa.

Enfim, agradecer a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

SABERES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

AUTOR: Fabiane Siveris Back

ORIENTADORA: Ilse Abegg

Esta pesquisa¹ foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, inserido na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para atender a demanda gerada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional quanto à formação de profissionais capacitados para atuar nesta modalidade de educação, foi desenvolvida uma proposta articulada entre os Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Esta proposta é o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional dentro do Programa Especial de Graduação (PEG). A criação deste curso decorre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que em seu Artigo art. nº 63, inciso II, determina que a formação de professores, poderá ocorrer em “programas de formação pedagógica” para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. O estudo aqui proposto teve como objetivo analisar quais os limites e possibilidade do Estágio Supervisionado de Ensino (ESE) II e III do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP) para a construção dos saberes docentes dos estudantes-estagiários. Assim, os objetivos específicos foram: Investigar como o estudante/estagiário relaciona saberes do conteúdo da matéria de ensino e os saberes pedagógicos em seu planejamento didático. Verificar quais os saberes docentes os estudantes-estagiários do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional mobilizam para planejar sua prática escolar no Estágio Supervisionado de Ensino III. Analisar, através das experiências práticas obtidas durante o Estágio Supervisionado de Ensino, como o estudante-estagiário constrói alternativas aos desafios e possibilidades da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no paradigma sócio-crítico, desenvolvida a partir da Pesquisa-Ação. Utiliza-se como fonte de dados à pesquisa bibliográfica e o diário de campo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes/estagiários e a equipe pedagógica que atua no Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional. Como estratégia de intervenção na prática, utiliza-se encontros coletivos para a discussão com os sujeitos participantes, buscando fomentar a relação entre teoria e prática. Nesta perspectiva, o estudo apresenta em sua base teórica Bolzan (2013), García (2009), Imbernón (2012), Nóvoa (1997, 2019), Pimenta (2002), Schön (2000), Tardif (2002), entre outros. Por fim, os resultados demonstraram os desafios relacionados à formação de educadores para a Educação Profissional, pois, é necessária a realização da articulação de saberes da formação anterior aos pedagógicos. Por vezes, os relatórios e os planejamentos analisados demonstraram fragilidades quanto à compreensão e articulação de saberes docentes dos estudantes-estagiários, evidenciando a necessidade de repensar a formação ofertada com vistas a sua potencialização.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado de Ensino. Formação de Professores. Educação Profissional.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Período agosto de 2019 até março de 2021.

ABSTRACT

KNOWLEDGE MOBILIZED AND CONSTRUCTED IN THE CONTEXT OF THE SUPERVISED TRAINING STAGE OF TEACHING TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION

AUTHOR: FABIANE SIVERIS BACK

ADVISOR: ILSE ABEGG

This research² was carried out in the Graduate Program in Education, Master's Degree in Education, within the Research Line Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces, at the Federal University of Santa Maria (UFSM). To meet the demand generated by the expansion of the Federal Network of Vocational Education regarding the training of qualified professionals to work in this type of education, an articulated proposal was developed between the Teaching Centers of the Federal University of Santa Maria. This proposal is the Teacher Training Course for Professional Education within the Special Graduation Program (PEG). The creation of this course stems from the Education Guidelines and Bases Law (Law 9394/96), which in its Article art. n° 63, item II, determines that teacher training may take place in “pedagogical training programs” for holders of higher education diplomas who want to dedicate themselves to basic education. The study proposed here aims to analyze the limits and possibilities of the Supervised Teaching Internship (ESE) II and III of the Teacher Training Course for Professional Education (FPEP) for the construction of teaching knowledge of student-interns. The specific objectives are: Investigate how the student/intern relates knowledge of the content of the teaching subject and pedagogical knowledge in their didactic planning. To verify which teaching knowledge the trainee students of the Teacher Training Course for Professional Education mobilize to plan their school practice in the Supervised Teaching Internship III. To analyze, through practical experiences obtained during the Supervised Teaching Internship, how the student-intern builds alternatives to the challenges and possibilities of the classroom. It is a qualitative research, anchored in the socio-critical paradigm, developed from the Research-Action. It uses as a source of data the bibliographic research and the field diary. The subjects participating in the research are students/interns and the pedagogical team that works in the Teacher Training Course for Professional Education. As an intervention strategy in practice, it uses collective meetings for discussion with the participating subjects, seeking to foster the relationship between theory and practice. In this perspective, the study presents in its theoretical basis Bolzan (2013), García (2009), Imbernón (2012), Nóvoa (1997, 2019), Pimenta (2002), Schön (2000), Tardif (2002), among others. Finally, the results demonstrated the challenges related to the training of educators for Professional Education, since it is necessary to carry out the articulation of knowledge from previous training to pedagogical ones. Sometimes, the reports and plans analyzed showed weaknesses in terms of understanding and articulation of teaching knowledge of trainee students, evidencing the need to rethink the training offered with a view to its potential.

Keywords: Supervised Teaching Internship. Teacher Training. Professional Education.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001. Period from August 2019 to March 2021.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Meta 11 – Balanço do PNE (2014-2024)	28
Gráfico 2 – Alunos Diplomados na modalidade de ensino a distância do Centro de Educação da UFSM em 2019.....	47
Gráfico 3 – Alunos Diplomados na modalidade de ensino presencial do Centro de Educação da UFSM em 2019.....	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão e interiorização da Rede Federal de Ensino.....	25
Figura 2 – Movimento retrospectivo e prospectivo.....	90
Figura 3 – Síntese dos momentos da Pesquisa-Ação.	92
Figura 4 – Ciclos da Pesquisa-Ação	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes dos professores.....	51
Quadro 2 – Aproximação das Tipologias de Saberes Docentes.....	59
Quadro 3 – Modelo de Ação Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman.....	65
Quadro 4 – Modalidades da pesquisa-ação.....	94
Quadro 5 – Objetivos de pesquisa e estratégias.....	98
Quadro 6 – Categorias de Análise dos Relatórios ESE III.....	107
Quadro 7 – Relatórios analisados por período.....	107
Quadro 8 – Síntese da análise da categoria: Concepções de Docência.....	108
Quadro 9 – Síntese da análise da categoria: conhecimento da matéria de ensino e saberes pedagógicos.....	109
Quadro 10 – Análise do planejamento ID1.....	113
Quadro 11 – Análise do planejamento ID2.....	114
Quadro 12 – Relação entre objetivos e avaliação ID1.....	116
Quadro 13 – Relação entre objetivos e avaliação ID2.....	116
Quadro 14 – Análise do planejamento ID3.....	117
Quadro 15 – Relação entre objetivos e avaliação ID3.....	117
Quadro 16 – Análise do planejamento ID4.....	118
Quadro 17 – Relação entre objetivos e avaliação ID4.....	119
Quadro 18 – Análise do planejamento ID5.....	120
Quadro 19 – Relação entre objetivos e avaliação ID5.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCR	Centro de Ciências Rurais
CDC	Conhecimento Didático do Conteúdo
CE	Centro de Ensino
CE	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTISM	Colégio Técnico Industrial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAA's	Escolas de Aprendizes Artífices
EAD	Ensino a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESE I	Estágio Supervisionado de Ensino primeiro semestre
ESE II	Estágio Supervisionado de Ensino segundo semestre
ESE III	Estágio Supervisionado de Ensino terceiro semestre
ESE	Estágio Supervisionado de Ensino
ET	Educação Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FPEP	Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEG	Programa Especial de Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URI	Universidade Regional Integrada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	17
2 ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO RELATIVAS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	23
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO	23
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRESENTES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS	28
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA NÃO LICENCIADOS NO BRASIL.....	34
2.4 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (FPEP) DO PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO (PEG) DA UFSM	43
3 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	49
3.1 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3.2 TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	57
3.2.1 Potencialidades e Contribuições de Shulman ao Contexto de Estágio Supervisionado de Ensino	60
3.3 CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS PARA NÃO LICENCIADOS: POSSÍVEIS CAMINHOS.....	67
4 CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR.....	71
4.1 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR	71
4.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO COMO ELEMENTO CENTRAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO COMPREENDIDO COMO UNIDADE TEORIA E PRÁTICA COM VISTAS A PRÁXIS	83
5. METODOLOGIA: CONCEPÇÕES DE PESQUISA	89
5.1 PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL	89
5.2 CONTEXTO E SUJEITOS	95
5.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO, RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	97
6 AS ESPIRAIS CÍCLICAS E A COMPREENSÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE ENSINO NA EPT.....	101
6.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO E DAS ORIENTAÇÕES DE ESTÁGIO I, II E III.....	101
6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO III E DAS ORIENTAÇÕES DE ESE I, II E III	106
6.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANEJAMENTOS ELABORADOS NO ESE II	112
7 CONCLUSÃO.....	123
7.1 CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO ANTERIOR	124
7.2 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	125
7.3 ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	126
REFERÊNCIAS	129

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de formação profissional docente iniciou em 2003, aos 15 anos de idade, no Curso Normal¹, em uma escola da rede pública de Cândido Godói, distante quarenta quilômetros do local onde residia. Para realizar essa formação, a rotina incluía caminhada de um quilômetro e meio até o local de embarque, seguido de longa estrada até encontrar a rodoviária da cidade onde estava localizada a escola. Após a chegada à estação rodoviária, mais uma caminhada, até finalmente chegar ao destino.

Da família, existia o apoio, para não repetir a história de trabalho e sofrimento na agricultura, presente há várias gerações. No entanto, para buscar a realização desse objetivo, era preciso certo afastamento da vida familiar, devido às cidades próximas não contarem com oportunidades de formação acadêmica e profissional.

Desde o período do Curso Normal, a migração foi revelando-se condição essencial para a ampliação das condições econômicas e de qualificação. O que sempre foi um desafio, dada a pouca idade e as crescentes dificuldades que novos destinos impunham.

Ao concluir o Curso Normal, dada à coerência formativa, ingressei no curso de Pedagogia, em 2007, buscando melhorar a formação e a qualificação. Para realizar isso, nova migração foi necessária, dessa vez, até a cidade de Santo Ângelo, onde a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões - URI ofertava bolsas para as áreas de licenciatura, facilitando a possibilidade de realizar a graduação. Bem verdade que a concretização desse objetivo foi possível graças a gentil acolhida da família Weyh, que ao me receber em seu lar, auxiliou nas construções das bases necessárias a carreira acadêmica.

Já no começo da graduação, a necessidade de sobrevivência acompanhava o ideário formativo, onde a busca por alternativas de renda era necessária. Particpei de cursos de extensão e iniciação científica que davam acesso às bolsas de pesquisas. É importante destacar, que é na universidade que ocorreu a oportunidade de elaborar a primeira base de conhecimentos teóricos em torno da prática educativa. O Curso Normal centrava-se de modo

¹ Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

[...] “o curso Normal, forma docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como perspectiva o atendimento a crianças, jovens e adultos, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos, as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. Assim, além de assegurar titulação específica que habilita, o curso tem também a validade do ensino médio brasileiro, para eventual prosseguimento de estudos”. (BRASIL, CNE Nº. 01/99).

excessivo nas “aulas modelo” e de reprodução de práticas já consagradas, sem espaço para a reflexão ou a construção epistemológica da carreira. Além disso, percebia-se, certo privilégio das Teorias da Aprendizagem, em detrimento das demais áreas relacionadas com a docência, revelando a tendência das pesquisas derivadas da psicologia. Logo, relacionar os métodos e técnicas adequados a cada estágio do desenvolvimento humano seria o necessário para que o educador tivesse sucesso em sua prática. É evidente que essa concepção possui limitações, ligadas às ausências de análise das demais relações que perpassam a prática educativa. Dentro dessa ênfase compreende-se que basta um treinamento em métodos eficientes e eficazes, seguidos como manual, para que a educação escolar se efetive.

Alternativa de renda veio também, dos estágios não curriculares, oriunda dessa inserção marginal no mercado de trabalho, era necessário o desdobramento em outras atividades laborais, como a realização de faxinas. Ao passo que dedicava parte das horas diárias à qualificação profissional, a necessidade de sobrevivência era um fator que assombrava as escolhas e a esperança em dias melhores.

Dadas às questões de sobrevivência, vários momentos provocaram reflexões a respeito da carreira escolhida. A carreira de docente, em especial da educação básica, enfrenta um desprestígio social, além de não apresentar uma remuneração adequada. Boa parte, dos planos de carreira, não traz um incentivo real ao investimento na qualificação profissional. Logo, os discursos vindos de educadores mais experientes, sempre foram no sentido de “escolher outra carreira”. Evidenciando-se nesse discurso, que não compreendiam a opção por uma profissão que sofria o desmonte do Estado além das fortes críticas sociais.

De fato, a falta de motivação e encorajamento dos pares e as condições precárias de trabalho das escolas públicas, se revelam grandes desafios a quem acredita e luta pela qualidade da educação. Penso que essas reflexões e contradições farão parte da carreira docente de qualquer jovem que realize essa opção. É evidente que hoje, mais fortemente instalado que em outros períodos, o que leva os mais jovens a procurarem a carreira docente são as facilidades de ingresso nas universidades, em cursos de licenciatura, dada à baixa procura, e os discursos quase missionários dessa ocupação profissional.

Observa-se que, dentro do neoliberalismo, o conhecimento precisa ser prático e facilmente aplicado, permitindo a reprodução em massa. É o caso do sistema privado de ensino, com a adoção de apostilas e sistemas operacionais que já apresentam os projetos pedagógicos e as avaliações, não dependendo mais de um “bom professor”. Bastam algumas horas de treinamento, para que qualquer indivíduo possa reproduzir na íntegra o material. A autonomia do educador é posta em xeque, de apoio à prática educativa, o material passou a

ser o ator principal, que determina como, onde e o tempo “gasto” em cada atividade. As famílias se tornam vigilantes, em busca da aplicação de cada atividade presente nas apostilas, dado o alto investimento e “péssima” qualidade dos professores.

A sociedade duvida da qualidade do educador, pois, aprendeu com o noticiário que a “culpa” dos resultados insatisfatórios nas avaliações externas, padronizadas, recaem, principalmente, sobre esse profissional. Quantos documentários e reportagens endossam a imagem heroica de um professor que, mesmo com precárias condições, transforma a vida dos alunos. Acredito na importância e relevância do educador, mas, sem condições mínimas, formação adequada e investimento do Estado, realmente a visão que impera é a do educador missionário.

O que fica pouco evidente é que a profissão de professor merece respeito, condições adequadas de trabalho, plano de carreira e salário justo. Em 2021 completei onze anos de formação para trabalhar com educação básica, não conto com o prestígio que outras áreas possuem depois de todo esse investimento. Sou uma profissional, que mesmo após tanta formação, fica à mercê de críticas de quaisquer pessoas, mesmo dos que não conhecem a realidade escolar. Essas e outras questões, sempre estiveram em meu radar, pois, apesar de todas as dificuldades que essa profissão enfrenta, acredito plenamente no potencial de educação de qualidade. A motivação, que não permite que eu abandone a carreira, também pode ser compreendida como objetivo, ser a melhor professora que meus alunos possam ter. Não acredito que possa oferecer menos que isso, pois, como educadores, plantamos a semente do amanhã. Como acredito em um mundo melhor, para todos os seres humanos, necessariamente vejo isso ocorrendo através de uma educação de qualidade.

Isso também motivou a busca pela pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, após a realização de uma especialização em “A Moderna Educação” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC-RS. Logo, espero colocar em xeque minhas crenças e aprendizados, “sair da ilha” onde estou imersa nas práticas cotidianas para emergir com novos aprendizados. Assim, poder retornar à prática como verdadeira pesquisadora de minha profissão e agora, com as “ferramentas” adequadas, ser capaz de relacionar as teorias com a prática, propondo alternativas frente aos problemas e desafios enfrentados. Espero assim, receber os futuros educadores no espaço escolar e dizer “você escolheu a profissão certa”, essa ocupação tem desafios como qualquer outra, mas tem um potencial que as demais não possuem a de ser “semente do amanhã”. Não faremos o que for possível, nem o necessário, faremos o melhor.

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Neste capítulo, apresenta-se a delimitação do tema deste projeto de pesquisa, bem como o problema, o objetivo geral e os específicos. Ainda, busca-se justificar a realização de uma aproximação com os Estágios Supervisionados de Ensino (ESE) no contexto do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP) para investigar possíveis contribuições e limites à formação dos estudantes-estagiários que atuarão no ensino técnico.

A expansão e implantação de novos *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos estados brasileiros ocorreram através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Segundo dados coletados do Ministério da Educação² (MEC), atualmente a Rede Federal é constituída por trinta e oito Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), vinte e três Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Pedro II com seus respectivos *campi* bem como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para atender a demanda gerada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional quanto à formação de profissionais capacitados para atuar nesta modalidade de educação, foi desenvolvida uma proposta articulada entre os Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Esta proposta é o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional dentro do Programa Especial de Graduação (PEG). A criação deste curso decorre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que em seu Artigo art. nº 63, inciso II, determina que a formação de professores, poderá ocorrer em “programas de formação pedagógica” para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. Deste modo, o curso em questão, vem atender a demanda da formação pedagógica para os bacharéis que pretendem atuar na Educação Profissional em suas etapas e modalidades.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada em diferentes níveis e modalidades, apresenta um verdadeiro desafio ao educador. Estes desafios referem-se à atuação do profissional docente que pode ocorrer na Educação Básica, tanto no Ensino Médio quanto fundamental, porém nas disciplinas curriculares específicas do ensino técnico

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

(integrado, concomitante, sequencial e também na Educação de Jovens e Adultos - PROEJA³).

Estes estudantes-estagiários irão interagir, devido à abrangência de atuação, com diferentes faixas etárias. Isto evidencia a necessidade de uma formação que possibilite o desenvolvimento dos saberes docentes, com vistas à qualificação da prática educativa.

Os profissionais que buscam o Programa Especial de Graduação (PEG) em seu Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, são bacharéis e tecnólogos não licenciados, que atuam ou pretendem atuar na educação profissional tecnológica.

Ser bacharel é um elemento importante na formação dos futuros docentes da EPT, pois, as experiências vivenciadas na área de atuação podem contribuir com a qualificação do processo educativo. O bacharel possui formação em uma determinada área do conhecimento e pode apresentar-se como um profissional com experiência no mercado de trabalho. Dentro dessa concepção, enquanto educador, o bacharel tem a possibilidade de auxiliar na contextualização do aprendizado profissional, com base em saberes oriundos da experiência, para além dos aspectos teóricos promovidos nos cursos da EPT. A EPT tem condições de tornar-se mais efetiva à medida que os docentes saibam utilizar suas experiências e vivências profissionais como estratégias para promover o trabalho educativo. Isso requer a superação da visão do docente como detentor de um saber ou mero transmissor. Deste modo, demonstra-se a importância de uma formação que contribua para definir e legitimar a função social de sua ação.

A obra de Freire (2002, p.21) apresenta importantes contribuições com relação à superação da visão do professor transmissor ou detentor de conhecimento, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Logo o conhecimento é construído na relação dialógica entre professor e aluno, fundamentada na ética, respeito e autonomia. No horizonte do processo educativo encontramos as possibilidades de intervenção social, buscando a superação das “situações limite⁴”.

Dentro destes aspectos pode se destacar que a formação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, busca, em seus princípios, a superação da lógica

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Maiores informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

⁴ Esta é a razão pela qual não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2011, p. 126).

mercantil. Este ensino desenvolve-se, portanto, em seus aspectos mais amplos. Segundo Machado (1991, p. 54) “[...] é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística”.

A qualificação para o exercício da docência dentro da educação profissional vai além da aplicação de métodos e técnicas. Percebe-se a docência como uma construção ativa resultante das teorias apreendidas e da reflexão *na e sobre* a prática. Esta reflexão crítica pode contribuir para a construção da autonomia profissional. Neste sentido, percebe-se a atualidade do tema em destaque, uma vez que as produções versam sobre uma formação distante dos desafios e das possibilidades que a Educação Profissional oferece.

Frigotto (2011) apresenta uma alternativa frente ao modelo neoliberal de formação. Essa alternativa está baseada na formação omnilateral, que considera todos os aspectos humanos com vistas à emancipação. Essa formação, baseada no ideário de Marx para a educação, prevê a superação de uma formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado.

É neste contexto que se compreende a importância de realizar o presente estudo, que versa sobre os saberes docentes construídos através do Estágio Supervisionado de Ensino (ESE) no Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP). Compreende-se o estágio como um período imprescindível à constituição dos saberes docentes, momento em que o estudante mobiliza, articula e constrói conhecimentos acerca da prática educativa. Estas experiências podem balizar a qualidade da futura prática profissional destes estudantes-estagiários em formação inicial.

Pesquisar sobre o Curso de Formação de Professores para Educação Profissional possui uma tripla relevância: acadêmica, pessoal e social. No que se refere a conhecimento acadêmico, a pesquisa visa ampliar a compreensão sobre a temática e preencher lacunas no âmbito teórico. Tais lacunas dizem respeito à atualidade do tema sobre a formação de professores para a educação profissional. Recentes também os estudos a respeito dos estágios curriculares na constituição docente do bacharel.

Em razão de a pesquisadora ser professora e ter trabalhado no contexto da educação profissional, tornou-se uma oportunidade para ampliar os conhecimentos a respeito da atuação do docente nesta modalidade de ensino. O presente estudo visa possibilitar um olhar mais aprofundado a respeito das práticas de estágio curricular, buscando encontrar caminhos para potencializá-la.

Destaca-se a relevância acadêmica em virtude da pesquisa aprofundar os aspectos relacionados ao estágio curricular na formação de professores para a educação profissional.

Busca-se também ampliar os estudos apresentados anteriormente voltando o olhar a uma nova perspectiva, buscando trazer os estágios curriculares para o centro dos debates.

A relevância da pesquisa não está contida apenas na divulgação de seus resultados, visa também intensificar a compreensão a respeito de como são conduzidos os estágios curriculares e o espaço que os mesmos ocupam dentro da formação pedagógica. Propõe, também, uma relação mais efetiva entre as práticas de estágio curricular e os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação do futuro profissional de educação.

A fim de compreender o estado do conhecimento da pesquisa, foi realizado um levantamento nos principais bancos de dados de teses, dissertações e artigos. Destaca-se os estudos de Santos (2017) que analisou o perfil dos egressos do Curso de Formação de Professores para Educação Profissional, percebe-se ainda uma prática educativa pautada na educação tradicional, onde o detentor do saber é o professor que se utiliza da transmissão e reprodução acrítica do conhecimento.

Cunha, Santos e Aguiar (2016), realizaram estudos com maior ênfase na formação didático-metodológica dos graduados, buscando destacar a importância deste na constituição do docente⁵. Já Marquesin; Passos (2015), Florêncio (2016), Vielmo e Santos (2017), Vieira; Vieira (2019) destacaram a importância da prática no processo de constituição docente. Oliveira (2019) analisou com maior ênfase às Políticas Nacionais, suas relações com organismos internacionais e os cursos. No âmbito internacional, a contribuição de Gürsoy (2013) revelou-se instigante, a partir de seus estudos propôs a ampliação da carga horária de estágio, bem como uma maior participação dos Orientadores de estágio e encontros coletivos entre os Supervisores e os estudantes-estagiários para a discussão e planejamentos das práticas educativas.

Dada às Políticas Públicas Nacionais de Educação Profissional e a presença da Rede Federal de ensino tendo grande expansão nos últimos anos, a pesquisa sobre a formação dos profissionais nessa modalidade de ensino tem sido crescente. As pesquisas demonstram ênfase na análise da formação do saber pedagógico dos participantes evidenciando que a ausência desta, compromete o repertório de possibilidades dos educadores. Percebe-se, no

⁵ Após a definição do Protocolo de Pesquisa, com base em OKOLI (2019), foi realizada a busca dos termos nos principais bancos de dados disponíveis. A escolha dos bancos de dados encontra-se relacionada à capacidade e relevância de comunicação científica que possuem. As escolhas foram: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria (BDTD UFSM); Thesaurus Brasileiro e a nível internacional Science Direct. Os termos de busca utilizados para a coleta de dados foram: “cursos de formação pedagógica para graduados” and “formação pedagógica de bacharéis”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão definidos no Protocolo de Pesquisa, foram selecionadas dez produções que mais se aproximam na temática da pesquisa.

entanto, a ausência de pesquisas que analisem como os estudantes-estagiários relacionam os saberes docentes na realização de suas práticas educativas, principalmente, no que tange os estudantes durante a sua formação inicial para a educação profissional.

Relativo aos instrumentos de investigação, a análise documental é o instrumento mais utilizado, seguido de entrevistas e estudo de caso. Observa-se a prevalência de estudos qualitativos.

Ao analisar os trabalhos apresentados, percebe-se um potencial na realização de pesquisas que conjugam aspectos da formação e da prática dos estudantes-estagiários em cursos de formação inicial. Também, identificou-se a ausência de estudos de caráter intervencionista e que contemplem a concepção de Pesquisa-Ação⁶. Logo, existe a possibilidade de relacionar de modo mais amplo os aspectos da temática pretendida. Portanto, a elaboração da presente proposta de pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: **De que modo o Estágio Supervisionado de Ensino pode contribuir para a formação dos saberes docentes dos estudantes-estagiários?**

Neste contexto, o objetivo geral é: **Analisar quais os limites e possibilidades do Estágio Supervisionado de Ensino (ESE) II e III do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP) para a construção dos saberes docentes⁷ dos estudantes-estagiários.** Assim, no decorrer da investigação, a pesquisa é desenvolvida com base nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar como o estudante/estagiário relaciona saberes do conteúdo da matéria de ensino e os saberes pedagógicos em seu planejamento didático.
- Verificar quais os saberes docentes os estudantes-estagiários do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional mobilizam para planejar sua prática escolar no Estágio Supervisionado de Ensino III.
- Analisar, através das experiências práticas obtidas durante o Estágio Supervisionado de Ensino, como o estudante-estagiário constrói alternativas aos desafios e possibilidades da sala de aula.

⁶ A fim de compreender o estado do conhecimento da metodologia, realizou-se um levantamento nos principais bancos de dados de teses, dissertações e artigos, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scientific Electronic Library Online – SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em todos os casos foram utilizadas as seguintes palavras-chave/descriptores para a pesquisa: Pesquisa-Ação Escolar e Investigação-ação. Os descritores foram pesquisados separadamente, após de forma cruzada a fim de, selecionar as produções relacionadas diretamente ao tema. O período de seleção foi de 2015/2019, evidenciando o cenário atual das pesquisas relacionadas à metodologia de pesquisa. Foram encontrados 406, destes oito estavam diretamente relacionados à pesquisa.

⁷ A opção pelo termo “Saberes Docentes” é justificada na pág. 40.

No âmbito deste trabalho, são analisados os Estágios Supervisionados II e III, através dos encontros presenciais bem como das orientações gerais fornecidas pelos professores orientadores. Também uma aproximação com o material produzido pelos estudantes/estagiários: planejamento didático, relatórios de estágio e demais produções. Além desses aspectos, apresenta-se a análise documental.

Neste contexto, a presente pesquisa estrutura-se do seguinte modo:

Capítulo 1 - Introdução: onde são apresentadas as bases que justificam o presente estudo, assim como são explicitados o problema e os objetivos de pesquisa.

Capítulo 2 - Identificar concepções princípios formativos presentes nas diretrizes e orientações, oriundas das Políticas Nacionais de Educação, relacionadas ao estágio e a Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica no Brasil.

Capítulo 3 - Discutir a partir das especificidades da Educação Profissional, a complexidade da formação dos docentes que nela atuam.

Capítulo 4 - Explorar as concepções de estágio curriculares e suas possíveis contribuições e limites para a formação de professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Capítulo 5 - Apresentar a metodologia que irá orientar a pesquisa. Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo a concepção da Pesquisa-Ação como modalidade e método de abordagem.

Capítulo 6 – Descrever os dados coletados e produzidos durante a realização da pesquisa, bem como a realização das análises e, por fim, apresentadas as conclusões.

2 ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO RELATIVAS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo apresentam-se as principais orientações, oriundas das Políticas Públicas Nacionais de Educação, relacionadas à Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica no Brasil. Para isso, na primeira seção retrata os aspectos históricos da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a expansão da Rede Federal de ensino. A seção 2.2 apresenta algumas concepções relacionadas à formação de professores e a educação profissional presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96. Na seção 2.3 são evidenciadas algumas considerações sobre a legislação dos denominados Cursos de Formação Pedagógica para não licenciados no Brasil. Por fim, a seção 2.4 discorre sobre o surgimento do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP) e do Programa Especial de Graduação da UFSM.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Breve resgate da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil remete a um marco importante, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), o surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA). Essas escolas, mantidas pela União, visavam formar operários e contramestres, através de ensino prático e técnico. As denominadas oficinas profissionais pautavam-se nas necessidades do Estado ou da indústria local. O cerne do decreto visava qualificar a mão de obra tendo em vista o processo de industrialização do país. No Decreto também estava expressa a crescente preocupação com a intensa migração do campo para as cidades, logo, qualificar profissionalmente, em especial os jovens, na época com idades entre dez e treze anos, buscava afastar possíveis “condutas desviantes”, como práticas criminosas. Pode-se considerar a criação das EAA, como um importante passo em busca de uma Política Nacional de Educação Profissional.

Quanto aos professores que ministraram as oficinas nas EAA, segundo Soares (1982), enfrentavam duras críticas vinculadas às situações específicas: Percepção que não era viável reconduzir professores da educação primária para a profissional, pois, não tinham preparo para esse contexto específico que apresentava demandas distintas; Percepção de que

trabalhadores com anos de experiência prática não poderiam tornar-se mestres, por sua total falta de preparo para transmitir um conhecimento teórico. Partiu-se então para uma avaliação mais rígida do quadro de mestres, na hora da contratação, como uma espécie de “concurso de provas práticas”, que exigia a aprovação em uma avaliação padronizada, com conhecimentos considerados essenciais, para posterior prova prática, onde o candidato deveria demonstrar habilidades para conduzir um grupo de alunos.

As Escolas de Artes e Artífices sofreram algumas transformações, durante o Governo de Getúlio Vargas, decorrentes da tentativa de impulsionar o processo de industrialização urbano. As EAA tornaram-se Liceus Profissionais, destinados a atender todos os graus de ensino, com a tarefa de serem expandidos para todo o país. Instituído através da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, especificamente em seu artigo nº 37 (BRASIL, 1937).

Dentro os aspectos históricos da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, segundo Romanelli (1978), destacam-se as Leis Orgânicas do Ensino, durante o Estado Novo (1937-1945). Por intermédio das Leis Orgânicas do Ensino, estruturou-se o ensino industrial, reformulou-se o ensino comercial, possibilitou-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como, mudanças significativas no ensino secundário do país.

Durante o regime militar, ocorreram novas modificações quanto à Educação Profissional (EP). Essas modificações estão presentes na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que instituiu mudanças no currículo escolar, do então nomeado 1º e 2º graus, que passariam a contemplar uma parte especial de formação. Essa parte especial destinava-se a realizar uma sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, bem como, determinava que a habilitação profissional, devesse corresponder às necessidades do mercado de trabalho local ou regional. A preocupação central dessa proposta era atribuir uma profissionalização aos estudantes, sobre justificativa do pleno desenvolvimento industrial do país.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi instituído através da Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994). Através desta Lei as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Para que fosse possível realizar essa transição, era necessária a apresentação de recursos físicos, equipamentos, condições técnico-pedagógicas adequadas para seu funcionamento.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 8.948, de oito de dezembro de 1994, prevista no § 5º do Art. 3º, gerou um grande impacto, proibindo a criação de novas unidades de ensino profissional federais.

Em 1996, outro marco que contempla aspectos vinculados à educação profissional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. A LDB nº 9394/96, em seu artigo nº 39 (com redação dada pela Lei nº 11.741 de 2008), contempla que a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades. Dentro dessa modalidade de ensino, os cursos oferecidos serão: de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio ou graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado, ao final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo central era ampliar, de modo gradativo, a presença das instituições em todo o país. Através da Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, revogou a proibição prevista em 1994. Essas iniciativas possibilitaram ampliar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em território nacional.

A denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criada em 29 de dezembro de 2008, por intermédio da Lei nº 11.892. Esse marco foi fundamental para a ampliação e interiorização da educação profissional e tecnológica do país. A Rede Federal possui a característica de ofertar uma diversidade de cursos e atuar junto à população e empresas locais, com intuito de potencializar cada região em termos de trabalho, cultura e lazer.

Figura 1 – Expansão e interiorização da Rede Federal de Ensino



Fonte: Portal do MEC ⁸

Ao analisar os aspectos históricos vinculados à Educação Profissional, percebe-se que esta passou de um viés mais assistencialista, que era destinada às classes desfavorecidas

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/30891-ha-106-anos-brasil-%20iniciava-atividades-que-nos-dias-de-hoje-formam-mais-de-700-mil-%20pessoas>.

economicamente, ao patamar de um fator imprescindível ao desenvolvimento nacional. No entanto, percebe-se que a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, é mais efetiva quando aliada a outros fatores, como anteriormente elencados. Quando vista de modo isolado e sem estar relacionada a outros programas, demonstra dificuldades de exercer sua potencialidade.

Apesar dos notórios avanços dentro da consolidação de uma Política Nacional de Educação Profissional, é possível observar retrocessos e caminhos vinculados com o ideário neoliberal. Quando se refere a uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade é necessária toda uma estrutura que contemple *aspectos físicos*, como laboratórios e infraestrutura adequada, bem como *técnicos* vinculados ao apoio de um setor administrativo e *pedagógico* relacionado à qualificação do corpo docente. Essa formação, além de todos os aspectos relacionados anteriormente, requer um tempo e condições adequadas para ser realizada. No entanto, o ideário neoliberal não está preocupado em formação profissional de qualidade e sim ofertas de pseudoformação, ocorridas em um curto espaço de tempo, para um trabalho de baixo nível.

Quando analisamos a política de educação profissional no Brasil, concluímos que, de fato, as oportunidades de formação de trabalhadores se ampliaram significativamente nos últimos onze anos. Porém, como também vimos, trata-se de uma formação para o “trabalho barato”, pois somente este tipo de trabalho pode incorporar pessoas formadas em cursos de formação inicial e continuada, na sua maioria, de 160 horas. Não por acaso, é neste tipo de curso que se concentram as matrículas gratuitas advindas do acordo entre o Sistema S e o MEC. (RAMOS, 2015 p. 111).

A pergunta necessária nesse âmbito é: que formação está sendo oferecida e para quais postos de trabalho? Compreende-se que a qualificação profissional que ocorre de modo integrado ou concomitante ao ensino médio, ou mesmo sequencial ofertado no âmbito da Rede Federal, com a estrutura física, técnica-pedagógica e carga horária adequada, podem estar relacionadas a um preparo mais qualificado de mão de obra. Na base da Educação Profissional oferecida pela Rede Federal, relacionam-se conhecimentos técnicos e científicos, contribuindo com a qualificação para atender a necessidade de melhores postos de trabalho. Para a oferta de melhores postos de trabalho, as Políticas Públicas de Educação Profissional precisam ancorar-se a outros fatores, vinculados ao desenvolvimento, como distribuição de renda, aumento real do salário e infraestrutura adequada.

Os cursos de curta duração, de formação inicial e continuada, que visam apenas atender a emergência de ampliação da qualificação profissional, correm o risco de fomentar a

ocupação do denominado “trabalho barato”. O trabalho barato ou precário está na raiz da exploração promovida pelo neoliberalismo.

O Novo Regime Fiscal, aprovado através da Proposta de Emenda à Constituição, PEC 241, sob o número 95/2016⁹, que limita o crescimento das despesas públicas durante 20 anos, tem ação direta sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Essa ação impacta de modo decisivo a concretização das metas e até mesmo o próximo PNE (2025-2035).

Em Audiência Pública Extraordinária¹⁰ realizada de modo virtual, em 24 de junho de 2021, foi apresentado um balanço¹¹ elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), apontando que somente cinco metas das vinte previstas no PNE (2014-2024) foram parcialmente atingidas.

A meta onze do PNE (2014-2024) prevê – “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. A meta encontra-se parcialmente atingida, segundo o balanço elaborado pela CNDE (Gráfico 1), a participação da rede pública na expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio apresentou em 2020 o patamar de 94, 8%. Já quanto à expansão das matrículas em Educação Profissional Técnica de nível médio, somadas às redes pública e privada, existem em média 50 mil matrículas ano, quando as necessárias seriam em torno de 296 mil.

A limitação do crescimento das despesas públicas impostas pela PEC 241, somadas à crise sanitária do novo coronavírus que aflorou em 2020, impõe novos desafios para o cenário da educação no Brasil. Observa-se que a educação necessita mais que discursos para ações efetivas e coordenadas em âmbito nacional, com apoio de pesquisas científicas. O que se percebe no atual contexto político, são ações descoordenadas, e o corte orçamentário em pesquisas e até mesmo na realização do censo demográfico, que impossibilita o planejamento mais efetivo.

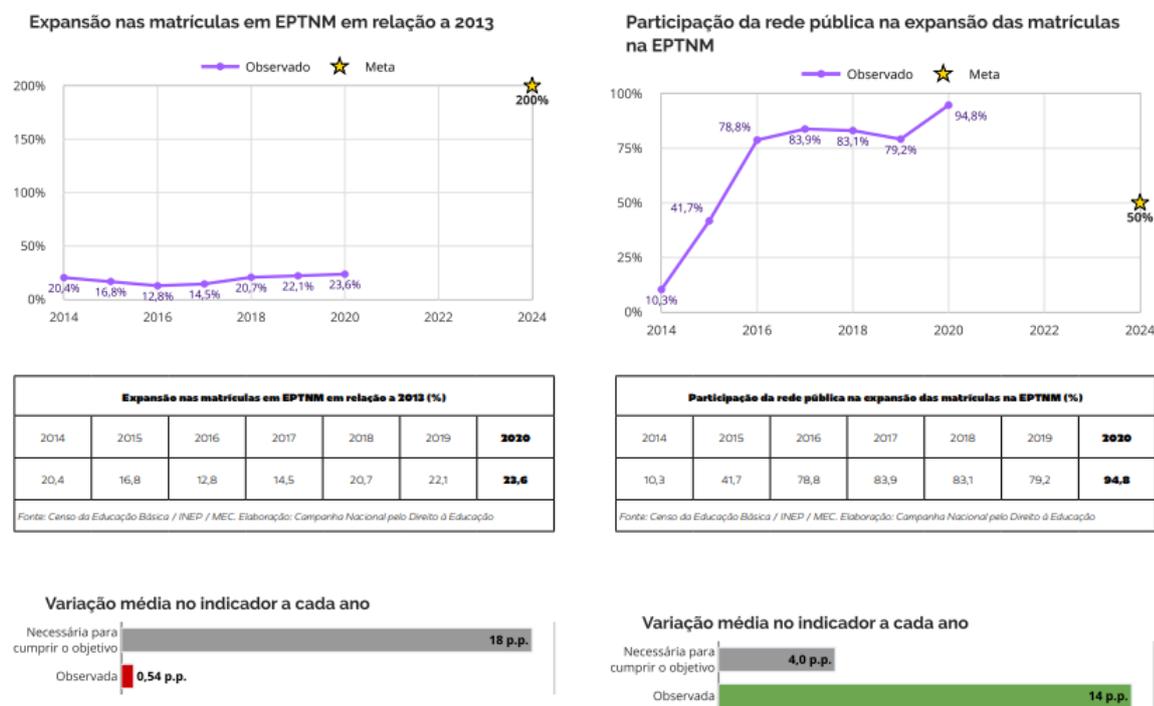
⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/61842>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

¹¹ Balanço do PNE disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO_PNE_CARTELAS_VF.pdf. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

Gráfico 1 – Meta 11 – Balanço do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação com base nos dados do Censo da Educação Básica / INEP / MEC.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRESENTES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS

Em virtude das necessidades da União legislar sobre a educação, previstas no artigo 5º da Constituição de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de dezembro de 1961, fixava os princípios e a estrutura da educação no país. Essa Lei foi apresentada através do nº 4.024¹², que em seu Título VII, no Capítulo III, estabeleceu algumas regras gerais sobre o então denominado Ensino Técnico (ET). O Ensino Técnico abrangia os cursos do âmbito industrial, agrícola e comercial.

Em seu Capítulo IV, a Lei nº 4.024, dedicava-se a determinar, de modo vago, à formação de professores. Em referência a formação dos professores para o ensino médio, o Artigo nº 59, determinou que, essa deveria ocorrer em faculdades de filosofia, ciências e

¹² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

letras. Já no caso das disciplinas específicas dentro de cursos técnicos, a formação de professores dava-se em cursos especiais de educação técnica.

Durante o regime militar, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a LDB nº 5.692¹³, que trazia fortemente concepções de educação e profissionalização. Em Francisco e Cordão, (1995), podemos encontrar duas razões principais para isso.

Uma, mais imediata e prática, era a preocupação governamental com a excessiva pressão às portas das universidades pelos excedentes dos vestibulares. Outra razão, derivada da política macroeconômica, era a necessidade de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico acelerado — era a teoria do capital humano legalmente instituída. (FRANCISCO; CORDÃO, 1995 p.158).

Percebe-se na LDB nº 5.692 de 1971, que o objetivo central, do então nomeado segundo grau, foi à formação profissional. Ao final dessa etapa de ensino, o estudante recebia um certificado com uma habilitação profissional específica. Essa concepção de ensino revelou-se insustentável, por intermédio de Legislação provocou mudanças sem que os espaços educativos, em suas estruturas físicas e aspectos técnico-pedagógicos, estivessem preparados para atender. Os investimentos do Estado na educação não foram suficientes para realizar as adequações imprescindíveis à concretização dessa proposta.

A educação escolar, dentro do contexto da Lei 5.692 de 1971, sofreu duros ataques. Os discursos em voga nos jornais da época, bem como da ala militar no poder, alegavam que a educação escolar encontrava-se defasada. Logo uma ampla reforma seria imprescindível para que a educação passasse a corresponder a um único objetivo, atender as demandas do mercado de trabalho. A atuação da escola era reduzida nessa visão, a uma espécie de treinamento para a vida posterior, com bases na moralização e no trabalho, perdendo seu vínculo com as demais instâncias que compõem a vida do ser humano.

Como a visão central da formação profissional, encontrava-se centrada nas supostas necessidades oriunda do empresariado brasileiro, não é de se admirar que a formação dos professores também tenha sofrido uma derrota. O termo derrota é empregado para enfatizar a perda que a profissão docente sofreu através dos projetos da ala militar no poder, para a educação. Essas perdas revelaram-se através de uma formação, onde o educador que não exercia sua autonomia intelectual, mas recebia treinamentos em métodos eficientes e eficazes de transmissão de conhecimentos. Sua atividade passava a ser mecânica e instrumental em detrimento a reflexão dialética necessária em seu ofício.

¹³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

Além dos aspectos vinculados à formação do docente, a ala militar no poder contribuiu para o agravamento das contradições da profissão. Para tanto, procedeu com o desmonte da profissão do professor, substituindo a necessidade de uma sólida formação por cursos de curta duração, para atender as necessidades oriundas do mercado.

[...] A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1.166).

A LDB nº 5.692 sofreu duras críticas por ter sido considerada fruto do autoritarismo e favorecer uma pseudoformação técnica, sem os investimentos necessários ou mesmo oferecer preparo relativo a conhecimentos científicos adequados. Em meio à restauração da democracia, na década de 80, após a aprovação da Constituição de 1988¹⁴, chega à Câmara dos Deputados, o projeto de LDB nº 1.258. Muitas discussões e emendas em torno desse projeto de Lei foram realizadas. Até que, finalmente, em 1993 chega ao Senado para nova tramitação.

Paralelamente, em 1992, Darcy Ribeiro apresentou outro projeto de LDB ao Senado, após sofrer algumas emendas, este foi aprovado. É importante frisar que ocorreram inúmeras alterações desde a primeira versão, até a versão substituta. A versão aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9.394¹⁵ trazia alterações em especial vinculadas à Educação Profissional.

Em Ferreira e Bittar (2006), a Educação Profissional, pode assumir aspectos distintos, sendo que não poderia esgotar-se em uma lei geral de educação, que tenta abarcar todas as modalidades. Exigiria uma legislação específica, não aprovada e descrita com aspectos antidemocráticos, mas sim, amplamente discutida entre todos os envolvidos no processo, de educadores, trabalhadores e demais segmentos.

Atravessada por esses e tantos outros discursos e estratégias de controle e regulação, a educação, como complexa trama discursiva, compreende enunciados de diversas construções e conceituações humanas. Não nos causa surpresa observar que argumentos oriundos dos diferentes campos de saber se põem a pensá-la e, mais precisamente, a articular proposições sobre a melhor maneira de realizá-la. Além disso, tida com frequência como precioso instrumento de construção, renovação ou manutenção social, a escola, bem como a própria educação, faz-se alvo de diversas

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 15 de abr. de 2020.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 de abr. de 2020.

intenções e interesses extrínsecos. Sob lógica que a instrumentaliza, a educação escolar passa a ser vista exclusivamente como um meio para se alcançar algo de mais relevância e importância - escola como local de criação de força de trabalho, via para uma mais rápida e lucrativa colocação no mercado, espaço de manutenção e legitimação de determinadas condições, entre outros. (FANIZZU, 2019 p. 4)

A LDB nº 9394/96, em seu artigo 61, apresenta os requisitos, para a formação dos profissionais que atuarão na educação e profissional, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Podem-se destacar dois aspectos presentes na LDB quanto aos requisitos para a atuação de docentes na EPT. O primeiro refere-se ao inciso V do artigo nº 61 da LDB, que estabelece que profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica possam atuar na Educação Profissional Tecnológica. O segundo está presente no inciso IV, do mesmo artigo, onde profissionais com notório saber, reconhecidos pelos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos relacionados à sua formação. O segundo item, se assemelha às práticas das extintas EAA, onde o conhecimento mais específico era ministrado por trabalhadores com experiência na área. No caso das EAA, a estratégia de convocar profissionais com experiência prática para lecionar conteúdos específicos demonstrou-se falha, pela carência de formação pedagógica e também de conhecimento científico.

Quanto à formação de professores para a Educação Profissional, Carvalho, 1998, faz uma crítica aos denominados cursos de formação pedagógica. Na visão do autor, estes vêm atender uma necessidade da crescente expansão e democratização do ensino, no entanto, não é verificada qualidade necessária para a formação docente. Parte dessas formações pode estar ancorada nas diretrizes do Banco Mundial, onde a docência não necessita de uma formação inicial e sim apenas um treinamento em métodos eficientes e eficazes.

É possível perceber em Costa, 2016, certo grau de invisibilidade quanto à formação de professores para a EPT. Os cursos de formação pedagógica surgiram em um contexto de “emergência” criado pela ampliação da EPT no país e, percebe-se, que a formação de professores para essa modalidade, ainda não garantiu outro status.

Importa ressaltar que a formação de professores para a Educação Profissional deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram historicamente essa modalidade de ensino e educação no Brasil. Entendemos que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Assim, é premente a concepção e implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área. [...] (SOUZA; RODRIGUES, 2017 p. 634).

Através deste breve resgate, a respeito das propostas educacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, percebe-se que a formação docente para atender as demandas da Educação Profissional Tecnológica, tem ocorrido através de caráter emergencial. Esse caráter emergencial está ligado, em muitas situações, às demandas oriundas do mercado. A formação de professores para a EPT, dada sua complexidade, não pode ocorrer na contramão das políticas de expansão dessa modalidade de ensino, sob o risco de habitar o status de caráter “emergencial” e em alguns pontos “invisível”. Para que suas potencialidades possam ser desveladas, é imprescindível que seja assumida como política pública com ações sistematizadas.

Para compreender a formação de professores dentro das especificidades da EPT, é preciso ressaltar que vivenciamos um período com inúmeros avanços nas áreas de ciência e tecnologia, apresentadas como fator de desenvolvimento de uma nação. Esses avanços tornam-se estratégicos para os âmbitos social e econômico.

Logo, como em outros períodos históricos, busca-se a constituição de uma formação que possa corresponder às demandas de produção apresentadas. No entanto, a especificidade em torno dessa formação tem sofrido disputas acerca de modelos de sociedade e de racionalidades econômicas.

Essas disputas, ainda mais arraigadas quando tratamos da educação em território nacional. País com herança escravocrata, onde inicialmente a formação para o trabalho esteve atrelado ao assistencialismo destinado às camadas populares.

A formação mais sólida ou efetiva era conquistada por um grupo social específico, de maior poder aquisitivo. A posterior massificação de uma proposta de formação para o trabalho estava voltada a atender as “emergências” oriundas do período de industrialização.

Logo se passou a “cópia” de estratégias adotadas em outros países, para “transmitir” métodos e técnicas aos trabalhadores de modo eficiente e eficaz.

A formação para o trabalho, muitas vezes representou e ainda representa o acesso a subempregos com remunerações muito distantes das necessidades apresentadas. Isso está presente no sistema econômico adotado, que necessita da formação para o trabalho precário.

Algumas questões precisam orientar a reflexão: Qual formação e para que trabalho? Como preparar os alunos e os professores para as atuais demandas oriundas do desenvolvimento econômico e social?

Dentro dessa ótica, a formação de professores para a EPT é complexa, pois envolve além dos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos, concepções de sociedade e trabalho. Uma iniciativa interessante é a formação para o trabalho oferecida na Rede Federal de ensino, onde existe uma clareza a respeito dos aspectos mais amplos vinculados a formação apresentados em seus Fundamentos Político-Pedagógicos. Em seus princípios, encontra-se evidenciado o compromisso com uma formação de qualidade, ancorada com uma sociedade democrática com vistas à justiça social.

Dentro dessa perspectiva, a EPT não é abreviada como formação para o mercado de trabalho, mas na compreensão histórica, social e científica das ocupações profissionais. Nesse âmbito, auxilia na constituição da autonomia, busca de melhores condições de trabalho e o estabelecimento de novas relações profissionais.

Assim, a condução da prática educativa poderia contribuir com a humanização do homem. Para isso apresentaria uma essência crítica e emancipatória. Afasta-se das concepções de formação profissional como domínio de técnicas e instrumentos. Pode-se perceber que:

[...] seu horizonte deveria ser o de proporcionar aos alunos domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p.35)

Dentro desse contexto, percebe-se a necessidade de um afastamento da formação docente dentro da ótica neoliberal concentrada em métodos e técnicas de ensino consideradas eficazes e concentradas no educador. Diferentes conhecimentos são associados e a relação professor aluno é percebida como práxis histórico-social.

A falta de uma Política Pública que contemple a formação inicial e continuada da carreira docente, em especial da EPT, pode contribuir com diferentes formas de inserção profissional. Uma delas ocorre na Rede Federal e em universidades, que contempla condições

de trabalho mais adequadas, como o plano de carreira para o exercício profissional. Outra inserção pode ser considerada como trabalho docente precarizado, atuação enquanto “instrutores” de aprendizagem ou “monitores”, que trabalham em instituições que participam do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). Como esses programas possuem características específicas como: duração e oferta descontínua, não são estabelecidas as condições mais adequadas de trabalho ao docente. Muitas vezes, os profissionais que atuam enquanto instrutores não compreendem que sua função é educar.

Alguns princípios são fundantes, quando se vislumbra uma educação mais comprometida com sociedades democráticas e com vistas à justiça social dentro da EP. Um desses princípios pode ser a compreensão do trabalho como princípio educativo.

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

Nesse sentido, resgata as relações de trabalho em sua totalidade, afastando-se da ideia taylorista e fordista, de divisão das atividades de produção. Isso não significa a ausência de conhecimentos vinculados a uma área específica, mas percebe-os em todas as suas relações.

Outro princípio é a relação entre teoria e prática. Nesse princípio, é essencial uma nova atitude docente, onde o conhecimento é teórico-prático.

[...] a prática, parece-nos, deve ser considerada o “núcleo” de todo o currículo de formação de professores e, assim, a partir da prática, decorrerão todos os estudos sobre o ato de ensinar, com o objetivo de que o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos adquira significado para o aluno-mestre e esteja integrado ao pensamento prático do professor. (SILVA, 2009, p.31).

Percebe-se então, que a formação de professores para a EP tem potencial de qualificar a prática educativa ao estabelecer uma relação entre o conhecimento específico, formação didática e o mundo do trabalho. O mundo do trabalho não pode ser um aspecto alheio a essa formação, sob o risco de não contemplar as especificidades dessa modalidade.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA NÃO LICENCIADOS NO BRASIL

O desenvolvimento profissional da carreira docente é um desafio crescente em âmbito nacional. Esses desafios relacionam-se às carências na formação inicial e continuada, bem como à desvalorização dessa profissão. A política de expansão e democratização ao acesso à escola pública impulsionou o número de matrículas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB Nº 9394/96) em seu artigo nº 25 prevê que será objeto de verificação permanente alcançar a relação adequada entre o número de alunos e professor, bem como a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, apresenta uma série de metas até 2024. Dentre elas a universalização do Ensino Médio, buscando atingir 85% das matrículas na idade escolar entre 15 a 17 anos. O aumento da escolaridade média de 25% aos mais pobres e equiparar, em anos de estudo, negros e não negros. Na educação profissional de nível médio, busca-se triplicar o número de matrículas assegurando a qualidade. E oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, do ensino fundamental e médio, integrada à educação profissional (Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014). É possível acompanhar o andamento dessas metas¹⁶ e elas destacam que a demanda pela formação de professores no Brasil pode aumentar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 apresenta em seu artigo nº 62 que a formação de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, deverá ocorrer em cursos de licenciatura. A formação de professores, segundo a LDB 9394/96 art. nº 63, inciso II, também poderá ocorrer em “programas de formação pedagógica” para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer Nº 04/97¹⁷, que apresentou a necessidade de formação de professores para as séries finais do então nomeado “primeiro grau” e também para o “segundo grau”. Essa formação em “caráter emergencial” deveria estar atenta às especificidades regionais e, segundo o documento, extrair aprendizados valiosos das experiências nomeadas como “desastrosas” da formação difundida nos anos 70, a licenciatura curta. Demonstra-se que a busca, em caráter emergencial, para atender a defasagem de professores em relação ao número crescente de matrículas e ao acesso à escolarização, não justifica a criação e disseminação de uma formação que seja vaga ou

¹⁶ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>, através deste site é possível observar o andamento das metas do Plano Nacional de Educação. Acesso em 13 de abr. de 2020.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em 13 de abr. de 2020.

incipiente em termos de disciplina científica (área de conhecimento) e quanto aos aspectos pedagógicos.

No parecer CNE N. 04/97, merece destaque o apelo por uma Política Nacional ampla de formação de professores, tratando da formação inicial, condições de trabalho, questões salariais e formação continuada. Ressalta ainda que os programas devam desenvolver integralmente a teoria e prática, de modo a romper com a dicotomia que põe em xeque a qualidade de formação dos professores.

Esse parecer deu origem à Resolução CNE/CP n. 02/97¹⁸, que determinou os parâmetros a serem atendidos pelos programas especiais de formação pedagógica, do qual se destaca: a estrutura curricular, carga horária e responsabilidades das instituições de ensino superior. Quanto à parte prática do programa, era enfatizado que esta, não poderia ocorrer apenas ao final da formação. Determinava que fosse necessária a aproximação do estudante, com todos os aspectos presentes na realidade escolar, não restringindo sua ação ao espaço da sala de aula.

Com vistas às resoluções, além do marco inicial, anteriormente citado, apresenta-se a Resolução CNE/CP n° 2¹⁹, de dezembro de 2019. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação). Essa resolução, em seu Capítulo VI, dedica-se a formação pedagógica para graduados, não licenciados, definindo que esta ocorrerá em curso destinado à Formação Pedagógica com carga horária de setecentos e sessenta horas distribuídas entre dois grupos, a saber: Grupo I de trezentas e sessenta horas para desenvolver as competências profissionais integradas às três dimensões da BNC-Formação; Grupo II de quatrocentas horas para a **prática pedagógica na área** ou no **componente curricular**.

Buscando explorar os aspectos dessa resolução, apresentam-se as três dimensões ligadas ao desenvolvimento da ação docente: **conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional**. Cada uma das dimensões apresenta cinco “competências” ou “ações” a serem desenvolvidas durante a formação inicial docente. A saber:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III -

¹⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf_Acesso em 13 de abr. de 2020.

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de abr. de 2020.

reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL/CNE, 2019, p. 2).

A resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, traz maior carga horária destinada à prática pedagógica em detrimento ao desenvolvimento das competências profissionais. Em termos gerais do curso percebeu-se uma redução da carga horária. No parecer CNE/CP nº 2/2015²⁰ aprovado em nove de junho de 2015 a carga horária mínima variável era de mil horas, o “estágio supervisionado” composto por 300 horas, e 100 horas destinado às práticas de outra natureza.

O texto apresentava as “competências” a serem desenvolvidas. Na Base Nacional Comum Curricular, o conceito de “competência” é definido como sendo a capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas. No entanto, é preciso analisar esse conceito chave com *vigilância epistemológica*²¹, termo que remete a Bourdieu (1999, p.23), buscando reflexões e análises críticas, evitando tornar a formação de professores mero desempenho técnico rompendo com a tradição de busca da autonomia intelectual desse profissional. Em Pimenta; Lima (2011), já era possível observar o alerta quanto à volta com nova força deste termo, muito relacionado aos anos 70 e ao advento do tecnicismo.

O conceito de competências substitui o de *saberes e conhecimentos* e o de *qualificação*. Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta

²⁰ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso 13 de abr. de 2020.

²¹ A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures. [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. Sua dificuldade em estabelecer, entre a percepção e a ciência, a separação que, para o físico, exprime-se por uma oposição nítida entre o laboratório e a vida cotidiana, é tanto maior pelo fato de não conseguir encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem corrente e as noções comuns (BOURDIEU, 1999, p.23).

ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos. O discurso das competências anuncia um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.85).

Percebemos também em Barreto (2004), que o ensino, quando tem a possibilidade de ser decomposto em habilidades e competências, prepara um “roteiro formativo” que seguido formará o educador “desejável”. Reduz-se, desse modo, a prática educativa a assimilação de métodos e técnicas, a administração eficiente e eficaz do tempo da sala de aula transformando o professor em um executor de tarefas. Isso representa grave dicotomia entre a tradição da pesquisa e da autonomia intelectual dessas atividades. Isola-se a capacidade de reflexão crítica do educador, rompe a tradição de repensar a prática educativa em torno da justiça social, com vistas a uma sociedade onde “caibam” todos.

Ao fazer um contraponto em relação à visão de competência apresentada anteriormente, podemos perceber, com o auxílio de Pimenta e Lima (2011), que pressupõe “teoria e prática para fazer algo” (p.86). No entanto, a autora também elucida que existe uma diferença entre ter conhecimento e competência. Pode-se compreender que o conhecimento seria o aspecto mais amplo, necessário para a elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico que demandam a capacidade de análises da conjuntura social e econômica do país, bem como da comunidade escolar. Buscar conhecer as relações entre a prática educativa e as dicotomias sociais vivenciadas por seus alunos.

Outro autor que alerta quanto ao termo de competências, presente no ideário formativo da Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), é Nóvoa, enfatizando que esse termo, não pode ser compreendido distante de suas origens.

Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. (NÓVOA, 2009, p.29).

O parecer CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, em seus aspectos relacionados à formação de professores na ótica da Base Nacional Comum Curricular, na dimensão de engajamento profissional, preconiza que é de responsabilidade do educador comprometer-se com a própria formação profissional. Esse aspecto parece dialogar com a autonomia, no entanto, ao observar os relatórios do Banco Mundial para a educação, existe uma forte

tendência de o neoliberalismo culpar o professor pelo desempenho insatisfatório de seus alunos e o responsabiliza por sua formação continuada. Ao aproximar-se com essa tendência, existem fatores que corroboram para a retirada estratégica do Estado quanto à sua responsabilidade em relação à educação de qualidade. A qualidade da educação relaciona-se com fatores **intraescolares** e **extraescolares**. Segundo Dourado (2007, p. 24-27 apud Gadotti, 2010, p. 17),

[...] as dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano **extraescolar** devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano **intraescolar**, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Os fatores intraescolares e extraescolares são negligenciados pelos relatórios emitidos pelo Banco Mundial, relacionando a má qualidade dos professores aos desempenhos incipientes de seus alunos. Gadotti, (2010) já apresentava que a qualidade da educação, termo dicotômico e de amplo significado, está relacionada a vários fatores, dentre eles a atuação do Estado. Negligenciar a formação inicial e continuada dos professores ou atribuir a eles essa responsabilidade é eximir o Poder Público da sua atuação quanto à educação formal e a busca de qualidade.

A Resolução CNE/CP nº 1²² de 05 de janeiro de 2021 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. As diretrizes são compreendidas como uma série de princípios e critérios a serem observadas pelos sistemas de ensino e as instituições. Destacam-se os aspectos vinculados aos professores graduados, que não possuem licenciatura, correlacionados de modo direto ao presente estudo.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. (BRASIL, CNE/CP nº1, 2021).

²² Resolução CNE/CP Nº 1: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

Observa-se que a resolução contempla o “projeto de intervenção” em programas de educação profissional, vinculados à docência, como parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em cursos de pós-graduação. A resolução reconhece também, que os profissionais da educação, com conhecimento total ou parcial dos saberes docentes, podem atuar através de processo de certificação com um requisito de cinco anos de exercício como professores da educação profissional.

Explorando os aspectos da resolução CNE/CP nº 1 de janeiro de 2021, em seu Art. 54, destaca-se que podem ser admitidos profissionais com notório saber, que já estão em exercício da profissão e tenham sido avaliados pelas instituições ou rede ofertante. Deste modo, os conteúdos podem ser ministrados também por profissionais com experiência profissional, considerada equivalente ao nível acadêmico.

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante. (BRASIL, CNE/cp nº1,2021).

A resolução apresenta uma contradição ao destacar os profissionais com notório saber. Isso porque em seu Art. número 57, conforme destacado abaixo, irá apresentar que o profissional de ensino da EPT, deve possuir um bom domínio dos saberes pedagógicos, necessário para conduzir o processo educativo. Não é possível supor que o universo do trabalho de qualquer profissão contemple saberes pedagógicos, oriundos de formação específica, baseados em pesquisas e estudos teóricos.

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

- I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;
- II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e
- III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. (BRASIL, CNE/CP nº1, 2021).

O que se observa é a retomada de erros e contradições já realizados em um passado longínquo, em 1909, através da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, onde a admissão de profissionais (com experiência profissional) sem a formação para o ensino já se demonstrou falha.

Assim, ao invés de preparar educadores para a especificidade da EPT, com sólida formação a ponto de auxiliar o Brasil no desenvolvimento científico e tecnológico, estamos retrocedendo com passos largos, com o risco de ofertar formações cada vez mais rasas e incipientes para postos de trabalho precários.

O neoliberalismo, (Boas & Gans-Morse, 2009; Venugopal, 2015 apud Andrade, 2018) é caracterizado *pela* “desregulamentação dos mercados, de privatização e de desmonte do Estado de bem-estar ao redor do mundo”. E a retomada desse termo, seu significado e como opera junto às Políticas Públicas Educacionais, necessita de atenção no âmbito das pesquisas. Ainda segundo Andrade (2018) o termo passou a ser mais fortemente debatido no âmbito acadêmico a partir dos anos 2000.

A obra de Canan (2015), ao analisar as propostas dos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento, demonstra que estas possuem como pano de fundo o neoliberalismo, que está na contramão aos interesses de sociedades mais humanas e igualitárias. Isso se deve ao fato que, direcionando a educação apenas para o preparo de força produtiva, ela perde seu objetivo central, de desenvolver as potencialidades humanas, voltando-se para uma prática educativa instrumental e acrítica.

As políticas públicas, implantadas com o auxílio de organismos internacionais, representam o interesse das elites dominantes. As políticas amplamente difundidas na área da educação, principalmente a partir da LDB nº 9394/96, estão centradas em desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho. No âmbito de Estado, propõe a redução de suas ações e abertura ao capital estrangeiro. Neste contexto, a qualidade está muito mais relacionada com lucros fáceis, reduzindo o ensino ao preparo de mão de obra. Estas políticas estão centradas nas visões do primeiro mundo, que desconsideram as características culturais e históricas dos países da América Latina. O Banco Mundial se impõe como protagonista nas políticas educacionais, onde seu modelo de qualidade implica em regulação sobre emancipação, onde os pobres se submetem ao capital e às decisões de uma minoria.

Em relação à qualidade da formação continuada, nos documentos e relatórios vindos de organismos internacionais para a educação, como o Banco Mundial, não é evidenciado uma preocupação em auxiliar o educador a realizar reflexões profundas sobre sua prática

educativa. A ênfase centra-se em técnicas de ensino e aprendizagem, buscando a eficácia em detrimento da reflexão, conforme aponta Pimenta; Lima (2011, p.41) “[...] políticas geradas a partir do Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências”. Deste modo, a formação continuada limita o potencial da prática educativa a ser um conjunto de técnicas que transmitam conteúdo de modo eficaz. Pouco também contribuem para que o professor possa fazer uma construção teórica epistemológica do conhecimento pedagógico.

[...] O padrão de eficiência foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho, tendo o currículo a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho (BOBBIT, 1918). Desses padrões originaram-se, também, os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional que, ainda hoje, com novas conotações, são recuperados para identificar as competências a serem adquiridas pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis. (RAMOS, 2005, p.110)

Ainda em diálogo com a resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 é apresentado maior ênfase na prática pedagógica. Mais uma vez a análise cuidadosa desse pressuposto precisa ser evidenciada. A prática carece estabelecer relação constante com a teoria, logo, na temática de formação de professores, percebe-se uma opção pelo termo **práxis pedagógica**.

A práxis implica na teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (ROSSATO, 2008 p.331)

Em Pimenta (1994), já se percebia a introdução do termo práxis no universo do estágio curricular, buscando a superação da dicotomia teoria e prática. Logo o estágio ou prática pedagógica, segundo Pimenta e Lima (2011, p.45) “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”.

Logo, percebem-se inúmeras contradições nas orientações e diretrizes, que buscam reforçar as concepções de competências e habilidade da Base Nacional Comum Curricular vinculada à Formação. Em dossiê produzido por Aguiar (2019), são analisadas as várias versões da BNCC, culminado com a aprovação da que resgata o ideário neoliberal e conservador. Segundo o dossiê, isso está relacionado à descoberta da educação como fonte de lucros aos grandes mercados, que efetivamente “vendem” certificações. Além do ideário neoliberal que objetiva reduzir a presença do Estado na manutenção do bem estar social.

Essa política ultraconservadora e neoliberal, também apresenta suas facetas na formação de professores. Penetra os espaços de formação, usurpa sua autonomia e diminui o papel do professor, centrando-se em competências e habilidade, rompe com o âmbito epistemológico.

Compreende-se que a concepção de desenvolver no educador um conjunto de habilidades e competências com vistas ao ensino, não pode ser reduzida a práticas instrumentais. A formação dos professores precisa possibilitar a criação de uma gama de saberes, conhecimentos e competências, com vistas a uma visão ampla da prática educativa.

[...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 86).

Percebe-se em Pimenta e Lima (2011, p.86) a opção pela concepção de saberes em detrimento do termo competências por contextualizarem as discussões nas relações de produção e de exploração do trabalho e na crítica ao neotecnicismo. É perante essa perspectiva que a crítica ao termo competência foi apresentada anteriormente.

Isso não exclui o termo *competência* na presente pesquisa quando se refere às Tipologias de Saberes Docentes presentes nas pesquisas que buscam analisar e propor uma base de conhecimentos para o ensino. Isso porque as pesquisas oriundas sobre a formação docente versam sobre: *Saberes* Pimenta (2002), Tardif (2003), Gauthier (1998), entre outros; *Conhecimentos* Shulman (1986; 1987); *Competências* Zabalza (2006) e Perrenoud (2000). Esses autores partem de perspectivas muito próximas. Isso se deve ao fato que em todas essas pesquisas, “[...] profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências. (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO 2009, p.182)”.

2.4 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (FPEP) DO PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO (PEG) DA UFSM

Dada a gradual expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, por intermédio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a necessidade de formação de um quadro docente para atender as especificidades da EPT vem aumentando. Para tanto, algumas propostas oriundas das universidades públicas federais buscam atuar frente a essas necessidades.

Uma destas propostas, que surgiu para atender as especificidades de formação de professores para a EPT, vem da Universidade Federal de Santa Maria. Essa proposta está ancorada ao Programa Especial de Graduação (PEG) de Formação de Professores para a Educação Profissional. Essa formação surgiu da articulação dos Centros de Ensino (CE) da UFSM, integrados por: Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Rurais (CCR); Colégio Técnico Industrial (CTISM) e o Colégio Politécnico.

O curso, em seu Projeto Pedagógico²³, destaca como objetivo geral e os específicos:

Formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa, extensão na modalidade de Educação Profissional, capacitados para docência no ensino técnico de nível médio.

Específicos:

- Oportunizar o trabalho científico com diferentes teorias educacionais e pedagógicas visando compreender a realidade social;
- Desenvolver o conhecimento acerca do trabalho docente em sua relação com o mundo do trabalho;
- Oportunizar espaços de ensino e aprendizagem ao aluno, respeitando a diversidade de idade, sexo, gênero, cultura e crenças;
- Desenvolver o aprimoramento das competências e habilidades inerentes às práticas investigativas da docência;
- Aprofundar os conhecimentos inerentes à complexidade do contexto sociocultural;
- Estabelecer relações cooperativas e colaborativas que possibilitem a participação no planejamento e execução de projetos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que o docente irá atuar;
- Propiciar condições para conhecimento e aplicação das tecnologias de informação e da comunicação, bem como a construção de metodologias, estratégias e materiais de apoio com vistas à inovação do processo educacional;
- Formar um profissional capaz de atuar na modalidade da Educação Profissional, na procura por soluções e alternativas para problemas educacionais como: evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros;
- Qualificar os profissionais que irão atuar na Educação Profissional, na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar. (PPC, 2015, p. 1).

Dentre o perfil de egresso do programa de formação²⁴, destaca-se:

²³ Disponível para consulta em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>. Acesso em: 21 abr. de 2020.

²⁴ Disponível para consulta em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

- capacidade de atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária;
- competência para utilizar novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio;
- comprometimento com a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- pesquisador, capaz de utilizar-se de aspectos da pesquisa como fundamentos pedagógicos em sua prática cotidiana;
- mediador e promotor de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- capacidade para apropriar-se de saberes pedagógicos necessários para a ação docente, tais como concepções epistemológicas que fundamentam a prática educativa. (PPC, 2015, p. 1).

Quanto à área de formação, possibilita aos profissionais egressos, atuarem nos componentes curriculares da sua área técnica, em espaços escolares ou não escolares. Essa atuação pode ocorrer junto ao público matriculado na Educação Básica ou em espaços profissionais (sindicatos e Organizações Não Governamentais) e em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), assim como, também, nos cursos ofertados no âmbito do PROEJA. Desse modo visa atender as especificidades da Resolução CNE/CP Nº 1²⁵ de 18 de fevereiro de 2002, que em seu artigo 4º determina que em relação à abrangência de seus cursos é fundamental que busque – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional.

O PEG de Formação de Professores para a Educação Profissional é destinado a atender portadores de diploma de curso superior (bacharelado e tecnológico), dentro da área de conhecimento que pretendam atuar como professores. O curso visa proporcionar a formação educacional e pedagógica geral.

O curso possui uma carga horária total de 990h, distribuídas em três semestres. A graduação ocorre em forma de apostilamento, incluído no diploma de bacharel ou tecnólogo já adquirido. Habilita, desse modo, ao exercício do magistério em disciplinas da área de formação já adquirida.

Quanto às suas especificidades, o Curso de FPEP, possui estágio curricular supervisionado de ensino, sendo realizado desde o início do curso, em disciplinas específicas e sequenciais, com níveis crescentes de envolvimento do estudante/estagiário com a prática docente. O estágio curricular supervisionado de ensino possui a carga horária total de 315h, distribuídas do seguinte modo: Estágio Supervisionado I (105h); Estágio Supervisionado II

²⁵ Disponível para consulta: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 abr. de 2020.

(105h) e Estágio Supervisionado III (105h). Dentro das Normas de Estágio²⁶, é possível observar a distribuição das atividades:

1. Estágio Supervisionado I – contempla conhecimentos teóricos referentes à prática pedagógica, habilidade, atitudes e competências em situações de ensino, levando-se em consideração os referenciais curriculares das respectivas áreas. Delimitação do lugar de estágio, perfazendo um total de 20h em atividades de observações em sala de aula, gestão e organização institucional. Cabe ainda nesta etapa, a organização dos procedimentos necessários para formalização do futuro estágio.
2. Estágio Supervisionado II – contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à construção dos saberes docentes e organização didático-pedagógica do ensino aprendizagem. Desenvolvimento de pelo menos 15h de observações participantes focadas e ações colaborativas docentes em momentos de atividades práticas e/ou de resolução de exercícios, entre outras, com objetivo de elaborar o Projeto de Ensino que será implementado no Estágio Supervisionado III.
3. Estágio Supervisionado III – Docência Orientada. O estudante estagiário deverá planejar e ministrar no mínimo 30h de aulas sob a supervisão dos professores orientadores. Nesta etapa o estágio deve ser acompanhado pelo Professor orientador da UFSM e pelo Professor regente da turma que também avaliará o processo de docência. Como parâmetros referenciais, será fornecido um formulário contendo os itens a serem avaliados. (UFSM/CE, 2015 p.1, disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>).

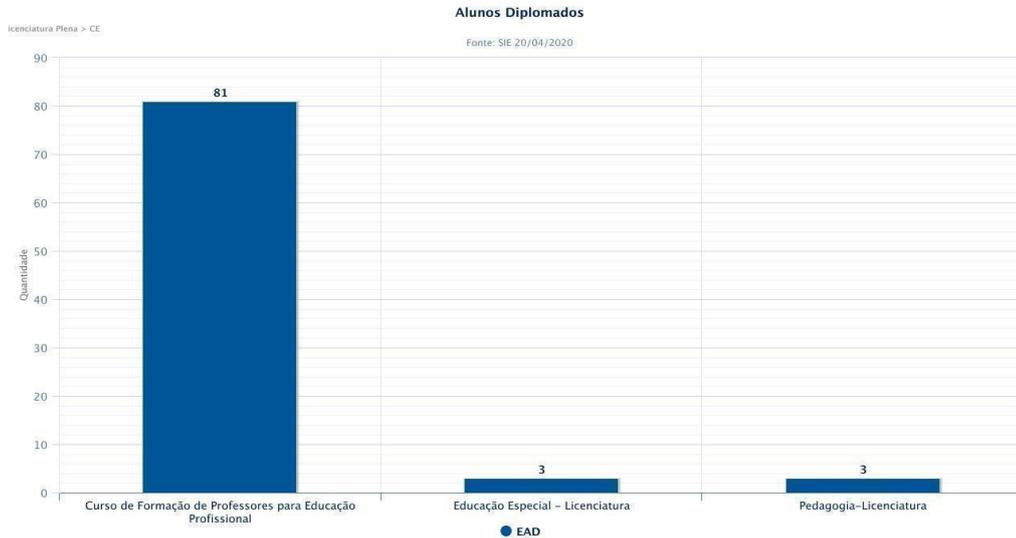
O documento ressalta ainda, que toda e qualquer atividade conduzida pelo estudante/estagiário deve ser submetida ao professor regente da turma para autorizar sua realização. Dentro do espaço escolar, o estudante/estagiário assume compromisso com a política da escola, Norma, Regimentos, bem como com Projeto Político Pedagógico.

Em relação aos dados de diplomados no Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, é possível observar que vem mantendo e ampliando a procura de novos estudantes, tanto no curso da modalidade presencial quanto a distância. Dados de 2019, coletados no Portal da UFSM em Números (UFSM, 2019), dentro do âmbito do Centro de Educação, demonstraram que o número de diplomados, na modalidade de ensino a distância (EAD), foi de 81 alunos (Gráfico 2). Na modalidade presencial, foram 102 alunos formados (Gráfico 3). Essa média é mantida, dentro dos dados disponíveis para consulta pública, desde 2017.

É possível perceber que o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional da UFSM, está consolidado e reconhecido junto à formação de professores para as especificidades da EPT. Em 2019, foram 183 diplomados para essa modalidade de ensino. Tendência que vem se mantendo nos últimos anos.

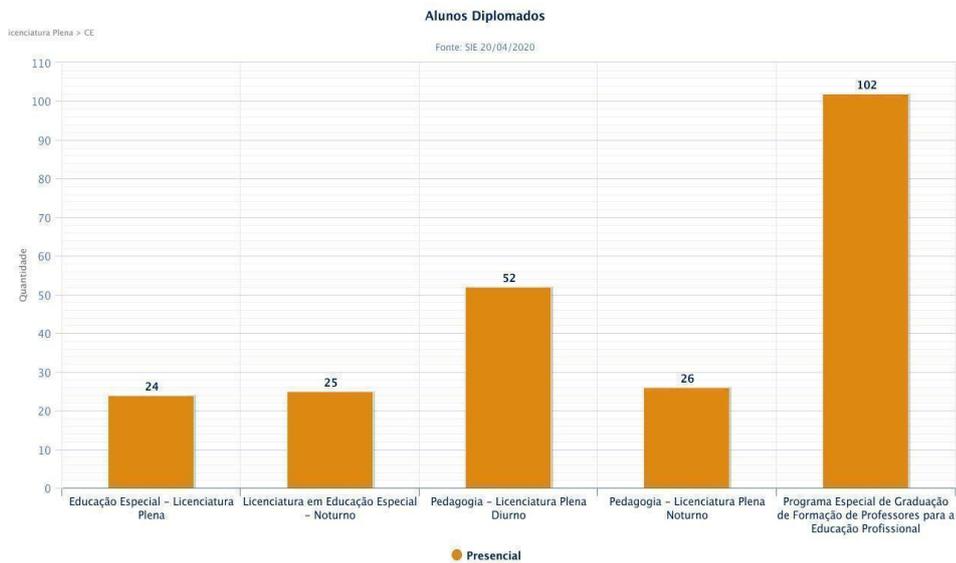
²⁶ Disponível para consulta em: https://ead08.proj.ufsm.br/pluginfile.php/49316/mod_page/content/39/Regras_de_Estagio_Supervisionado.pdf. Acesso 20 abr. de 2020.

Gráfico 2 – Alunos Diplomados na modalidade de ensino a distância do Centro de Educação da UFSM em 2019.



Fonte: UFSM, 2019.

Gráfico 3 – Alunos Diplomados na modalidade de ensino presencial do Centro de Educação da UFSM em 2019.



Fonte: UFSM, 2019.

Além dos dados apresentados, outro fator que corrobora com a ampliação dessa modalidade de ensino, é o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é elevar os anos de estudo dos jovens de 18 a 29 anos para no mínimo 12 anos. Isso é demonstrado também

quanto a Educação Profissional Técnica de nível médio, cuja meta será triplicar o número de matrículas até 2024. Contido em seu objetivo “um” a meta nº 11 do PNE será alcançar um total de 5.224.584²⁷ matrículas na EPT de nível médio até 2024, em 2017 o Brasil já possuía 1,8 milhões. Evidencia-se o grande potencial da EP e a urgência da capacitação dos profissionais da educação para atender essa expansão.

Os dados apresentados evidenciam que a necessidade de formação de professores para EPT sofrerá um aumento nos próximos anos. Sendo assim, as pesquisas sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino podem auxiliar a qualificar os processos e as práticas. Esses pressupostos corroboram com a perspectiva da presente pesquisa que visou lançar um olhar sobre a formação ofertada no curso FPEP e analisar possíveis contribuições ou limites.

²⁷Disponível para consulta em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/11-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 21 de abr. de 2020.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo trata sobre aspectos vinculados à complexidade da formação docente no Brasil. Apesar de todos os desafios, percebem-se alguns caminhos promissores e alternativos frente a demandas contemporâneas. Para isso, no subcapítulo 3.1 aborda-se a complexidade da formação docente e, para isso, apresentam-se aspectos da contemporaneidade que representam desafios à carreira, bem como, dialoga com horizontes possíveis. No subcapítulo 3.2 são apresentadas Tipologias de Saberes Docentes com possíveis aproximações. No subcapítulo 3.3 são explorados pressupostos da constituição dos saberes docentes e as especificidades da formação pedagógica dos estudantes-estagiários. Já no subcapítulo 3.3 busca-se uma aproximação da formação de professores para a EPT, a partir do diálogo com diferentes autores, apresentaram-se especificidades como as relações de trabalho e sociedade.

3.1 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se refere à formação de professores, aparecem no horizonte inúmeras categorias e tipologias que perpassam o espaço e tempo. São tão vastos os aspectos ligados a essa demanda, que seria impossível sintetizar em poucas linhas e páginas as produções da área, que busca elucidar como esse processo pode ocorrer e como qualificar a prática educativa, que é o objetivo final de toda a ação docente.

Tão logo, aqui serão adotadas, com base em leituras específicas, algumas conjunturas possíveis para a realização da ação de formar professores. Não se pretende esgotar o tema, muito ao contrário, busca-se trazer alguns aspectos para colocá-la em evidência e discussão, já que a docência é um constructo social, sempre em formação, não é um produto acabado e definido, mas fluido. Essa fluidez dialoga com o espaço e tempo em que se insere e as demandas que a penetram.

Em Cunha (2008, p. 334), para Freire [...] “a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece em um processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição na ação”. É com essa base que se pretende estabelecer um diálogo, a da docência enquanto construção na ação. O docente se constitui na ação, no dia-a-dia da sala de aula, enfrentando as mais diversas e complexas situações oriundas do real. Isso não exclui o papel fundamental da formação permanente, ao contrário, reforça sua importância, pois a docência se constitui de busca e aprendizado constante.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259).

Assim, essa ação, necessária à constituição docente, não significa a ausência de teoria e reflexão, pois é através destas categorias, que a prática educativa será qualificada. Quanto mais atento e comprometido com sua prática o educador é, mais necessidade ele sentirá de qualificar-se constantemente, pois, é detentor da semente do amanhã. Pelas suas mãos, ações e atitudes, o educador prepara a próxima geração. Isso não significa abreviar o papel de outras instituições sociais, mas coloca ao centro o papel da escola de “humanizar” e possibilitar os “encontros” que constituem os sujeitos.

A educação formal surge com o intuito de preparar um novo ser humano. Agir frente às próximas gerações significou, portanto, atribuir características e novos modos de viver com base nas necessidades sentidas em cada período. Para tanto, tornou-se necessário difundir o conhecimento considerado válido, para que as sucessivas gerações fossem capazes de levar a humanidade a dar novos passos.

Como realizar essa tarefa, dentro da educação formal, sempre ocupou grandes produções e vastas pesquisas, todas com intuito de melhorar os processos e atingir resultados considerados mais satisfatórios. Como é dentro do espaço educativo que as próximas gerações são preparadas, não é de se estranhar que esse seja um território de disputas. Disputas essas travadas por diferentes ideias formativas com visões de sociedade distintas.

Os inúmeros interesses que penetram os espaços educativos demonstram que a atividade de educar é central ao ser humano. Em Romão (2008, p. 151) “o impulso que leva o ser humano à educação é ontológico, ou seja, decorre de sua própria natureza.” Ainda em Freire (1997, p.64) “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Logo, volta-se o olhar para o profissional que atua diretamente no espaço educativo, o educador, pois, as mais diferentes práticas se realizam com o auxílio deste, assim como seus ideais. Algumas perguntas decorrem dessa reflexão: Quais são os aspectos centrais à formação dos educadores? Como qualificar a prática educativa?

O aprendizado da profissão se constitui de um aprendizado teórico, mas precisa também relacionar-se com a prática. Com a ausência da prática não é possível apreender a dimensão da ação educativa. A prática educativa é uma tarefa complexa, que exige reflexão na e para a ação.

[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha que ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas [...]. (TARDIF, 2002, p. 57).

Ao analisar os saberes dos professores, Tardif (2002 p. 63), apresenta vários aspectos relacionados à constituição docente. Podem-se destacar saberes: “pessoais, formação escolar anterior, formação profissional, saberes oriundos dos livros didáticos e programas, bem como, saberes oriundos de sua própria prática profissional”.

Assim, não é possível falar de um saber docente, mas de saberes múltiplos, oriundos de experiências e concepções anteriores, junto à formação profissional. No Quadro 1, apresenta-se uma síntese a respeito dos saberes dos professores, proposto por Tardif (2002, p.63).

Quadro 1 – Saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela formação e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif 2002, p.63.

Percebe-se que a relação desses saberes com trabalho docente precisa ser considerada. Contraria-se o modelo da racionalidade técnica, onde com um amplo repertório de

conhecimentos teóricos e técnicos o educador parte para a ação, “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. (Tardif, 2002, p. 68).

Nega-se a lógica singular de formação de professores, como a ciência empírica, para perceber que ela está atravessada por diferentes racionalidades, adaptadas às situações encontradas nos espaços de ação. As representações que os estudantes possuem da profissão docente também serão evidenciadas em suas práticas, como o estágio.

Portanto, o estágio supervisionado de ensino é uma oportunidade de aproximar o futuro docente das dimensões da prática educativa. No entanto, existe a tendência dos estudantes-estagiários prestarem mais atenção aos aspectos sobre os quais já possuem expectativas ou representações. Para isso, é necessária a presença constante do orientador, auxiliando o estudante-estagiário a apreender os fenômenos e circunstâncias que possam ser ignorados.

Importante ressaltar, que o professor pode apresentar uma tendência em repetir, com base em suas lembranças de escola e professor, um repertório mais tradicional de sala de aula e de aluno. Análises das entrevistas de Holt-Reynolds (1992 apud Tardif, 2002), indicam que “[...] a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. (TARDIF, 2002, p. 75)”.

É imprescindível que a formação dos professores leve em consideração essas características, e possibilite a análise crítica das práticas escolares, buscando alternativas para romper com a tradição de repetição acrítica. Além disso, auxilia na autonomia intelectual, de modo não só a se conformar com as práticas já institucionalizadas, mas de ser capaz de questioná-las.

[...] a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Em contrapartida, a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta situações dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. (TARDIF, 2002, p. 81).

A importância dos pares nessa relação e o debruçar sobre situações complexas que fazem parte da sala de aula. A idealização da sala de aula que ocorre através das teorias de ensino, não é capaz de sozinha, responder a gama complexa de situações com as quais o

docente se depara na prática. Logo, o aprendizado com os pares é um elemento chave nesse processo, com vistas a suprir as “ausências” causadas pelas teorias que abordam em grande quantidade o professor ideal, a escola ideal e o aluno desejado. Mas não abarcam a gama ampla do real, das situações limite com as quais o educador se depara diariamente. Aí entra o saber oriundo da prática.

É preciso ultrapassar a concepção de professor apenas como sujeito “epistêmico”, para considerá-lo como sujeito “existencial”. Não existe uma priorização da sua existência intelectual, mas ele se faz também na prática, onde traz um repertório oriundo de suas experiências anteriores, inclusive quanto aluno. Logo, conceber um programa de formação de professores, de modo a supor a assimilação de conteúdos pedagógicos com graus gradativos de dificuldade, não garantirá uma qualidade da formação docente. Isso só fomenta a concepção de instrumentalização da prática educativa, onde é possível seguir um manual, quando a realidade é complexa em demasia para ser reduzida desse modo.

Outro fator que atravessa a prática educativa é o atual cenário de crise que assola as escolas. Essa crise põe em evidência as inúmeras carências do sistema educativo e até sua capacidade de responder às necessidades de seu tempo. A escola vem sendo questionada em sua essência, sua função social, que para muitos deve reverência ao mercado de trabalho e formar apenas o “cidadão útil”.

A crise que se evidencia não está relacionada apenas ao sentido utilitarista do ensino, em voga no neoliberalismo, mas relaciona-se, também, ao modo como ocorre a prática educativa. As escolas não sofreram grandes transformações desde sua origem, inspirada em modelos de chão de fábrica, com estações de trabalho, tempo cronometrado, sinais sonoros e alunos enfileirados apontados para um quadro. É esse modelo de escola, que serviu aos interesses da industrialização, que vem sendo fortemente questionado, já que não corresponde mais aos anseios contemporâneos de educação.

[...] a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma *crise*, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente. (NOVOA, 2019, p. 2).

O campo da educação é por vezes caracterizado por disputas e tensões. A nova onda de conservadorismo neoliberal desafia a consolidação de uma escola pública de qualidade e retoma com força a ideia de “capital humano” pautado em habilidades e atitudes que podem

produzir valor econômico. Isso se contrapõe à concepção da educação como um ato político humanizador com vistas à superação das relações de opressão.

Dentro desse contexto, de crise da educação, de questionamentos sobre o sentido das escolas, é preciso também pensar na formação de professores. Se esse modelo de educação, baseado em fábricas, não corresponde mais às demandas contemporâneas, os professores também não são mais os detentores do saber que deve ser “repassado” de modo acrítico aos alunos. Muito utilizado nessa concepção são as aulas expositivas, onde o aluno nada tem a acrescentar.

Pensar em formação de professores na contemporaneidade significa afastar-se de práticas ultrapassadas e rígidas. Também não é possível conceber uma formação com base apenas em competências e habilidades para o ensino, é necessário analisar a profissão a partir de sua identidade.

[...] Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. (NÓVOA, 2019, p. 6).

Portanto, precisamos compreender a complexidade da carreira docente em suas dimensões para além da técnica instrumental. Para isso o apoio e conhecimento construído em grandes grupos, com a integração dos espaços de formação pode ser um caminho interessante. “[...] Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. (NÓVOA, 2019, p.6).

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019 p. 7).

Nesse sentido, Nóvoa propõe o Triângulo da Formação, onde em sua base estão as Universidades e as Escolas, é interessante que ambas ocupam grau de igualdade nessa relação. A ponta da pirâmide seria a formação de professores. Nessa proposição Universidade e Escola assumem a responsabilidade de auxiliar na formação dos professores. Os professores com

maior experiência prática podem auxiliar no processo de integração desse futuro educador e prepará-lo junto às universidades para sua inserção profissional.

Nóvoa (2019) reforça a concepção que necessitamos do conhecimento advindo das mais diferentes áreas e também dos fundamentos didáticos, psicologia escolar, currículo. Mas corremos o risco de esvaziar o sentido desses conhecimentos se não tivermos uma relação mais próxima com as escolas. Propõe que a universidade seja um grande lugar de encontro com os professores em exercício, pesquisadores e futuros docentes. Existe a possibilidade dessa relação se estender até os primeiros anos de exercício da docência, um acompanhamento da universidade, como local de pesquisa.

Para que essa relação seja mais próxima e que a educação possa ser qualificada através da reflexão ativa na e para a prática, é preciso voltar o olhar para os espaços de formação e suas propostas. Essas propostas, contidas no Projeto Político Pedagógico, bem como nas práticas dos professores formadores, revelam qual é o perfil de professor egresso dos cursos de formação.

[...] por exemplo, quando se privilegia a visão do professor que ensina de maneira isolada, centra-se a formação nas atividades em sala de aula (metodologia, projetos docentes etc.); quando se concebe o professor como um aplicador de técnicas, uma racionalidade técnica, a formação se orienta para a disciplina e para os métodos e técnicas de ensino; quando se baseia em um profissional reflexivo-crítico, se orienta para o desenvolvimento das capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto de trabalho e sociais como educativos. (IMBERNÓN, 2012, p.103).

Outro desafio que se estabelece na formação dos professores, é como auxiliá-los a compreender como relacionar conhecimento específico, oriundo de uma área, com o conhecimento pedagógico em sua prática educativa. Esse é um desafio de tal magnitude, que geralmente observa-se na prática a valorização de um em detrimento de outro. No entanto, para qualificar o ensino, é preciso aprender a construir pontes e relação de ambos.

Uma proposição possível poderia estar na adoção de metodologias ativas para a formação de professores. Uma dessas propostas é o trabalho com “situações-problemas” oriundo de observações nos espaços escolares ou trazidas pelos próprios professores dos espaços educativos. Em torno dessas situações, os futuros educadores seriam desafiados a pensar, propor alternativas e posteriormente apresentadas e discutidas em grandes coletivos, com a presença de professores formadores. Esse seria um momento propício para que cada aluno percebesse os limites de suas crenças e práticas cristalizadas, bem como, buscar apoio teórico e prático na proposição de alternativas. Esse trabalho com situações problemas,

também é uma proposta que pode ser observada em alguns autores. “Podemos pensar em casos específicos ou situações-problemas como mobilizadores de reflexão.” (MACIEL et al., 2013, p. 61).

Os processos formativos precisam contemplar espaços de expressão de ideias e ações como forma de exercitar aquilo que os estudantes compreendem de seus conhecimentos, ou seja, possibilitar-lhe um tratamento reflexivo sobre o que estão aprendendo. Isso poderá ser uma alternativa capaz de qualificar as práticas a serem implementadas, bem como fortalecer seus pensamentos e suas decisões pedagógicas. (MACIEL et al., 2013, p. 62).

Podem existir nos encontros coletivos, de debates e análises, formados por professores orientadores, supervisores de estágio e os estudantes-estagiários um potencial formativo. Um potencial ainda não aproveitado pelos espaços formativos, mas que pode auxiliar a traçar novos caminhos não só para as universidades como também para as escolas.

Ao abordar Metodologias Ativas como uma alternativa frente à formação de professores é preciso destacar que estas podem revelar um potencial durante as práticas de estágio quando corroboram para a discussão e problematização de situações oriundas da ação educativa e a possibilidade de fomentar o aprendizado em coletivos. Não se percebe nas Metodologias Ativas, propagado na contemporaneidade, potencial para transformar por si só a escola e a prática educativa. Essa é uma concepção simplista que relaciona à transformação da educação a metodologias de aprendizagem relegando o papel do conteúdo. Também não se percebe como solução substituir a centralidade do professor pela do aluno. As Metodologias Ativas têm características que dialogam com a Escola Nova que estabeleceu o caminho para uma maior atuação do aluno e atribuem maior significado ao conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987), por se tratar de metodologias, ignorando os demais saberes que compõem a ação docente. Se ignorarmos a história da educação, podemos correr o risco de repetir os erros do passado.

O campo da educação está em busca de respostas, muitas vezes instantâneas, com respeito às estratégias didáticas. As metodologias ativas podem se constituir como propostas inspiradoras e instigantes para a abertura de novos caminhos pedagógicos e didáticos. Porém, é preciso que estejam inseridas na educação com uma perspectiva crítica e reflexiva, que considere a complexidade dos processos pedagógicos e do contexto educacional. (PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T 2019, p. 51).

Logo as Metodologias Ativas, concebidas como propostas que auxiliam na construção de maior autonomia dos estudantes frente à aprendizagem, apresentam um potencial na

formação dos professores. No entanto, não é possível ignorar a complexidade da prática educativa e torná-la um conjunto de métodos considerados eficientes e eficazes. Percebe-se que a autonomia precisa estar ancorada na reflexão crítica e na capacidade de relacionar diferentes saberes.

3.2 TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

A partir da década de 80, pesquisadores como Shulman (1986; 1987) e Gauthier (1998) entre outros, propuseram, em suas pesquisas, a construção de um conjunto de conhecimentos que embasasse a formação docente. Assim buscou-se recolocar a centralidade das pesquisas sobre os professores e seus saberes, para além dos estudos do tipo “processo-produto” (MIZUKAMI, 2004). Estes esforços apontaram para a criação de tipologias que buscaram ultrapassar concepções, segundo Gauthier (1998), sobre a docência como sendo um “ofício sem saberes” ou de um “saber sem ofício” trazendo a centralidade à profissionalização docente com vistas a sua valorização.

Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia (2001)” apresenta um conjunto de vinte e nove “exigências” em torno da profissionalidade docente que segundo Puentes et al., (2009) podem ser reunidas em um conjunto de dez. Essas exigências referem-se a: “Ensinar não é transferir conhecimento”; “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige pesquisa”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; “Ensinar exige estética e ética”; “Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo”; “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2001).

Em Gauthier et al., (1998) existe a opção pelo termo “saberes” e são desenvolvidas seis tipologias: “Saberes Disciplinares”, conhecimentos relativos às disciplinas específicas produzidas por cientistas e pesquisadores; “Saberes Curriculares”, oriundos dos Programas de Ensino e dos currículos que constituem os conhecimentos que deverão ser ensinados; “Saberes das Ciências da Educação”, conjunto de saberes a respeito da educação em seus aspectos organizacionais; “Saberes da Tradição Pedagógica”, vinculados a concepções metodológicas e de como organizamos a educação escolar oriundos da tradição; “Saberes Experienciais”, oriundos da prática educativa não sistematizada e avaliada por pares; “Saberes da Ação Pedagógica”, oriundos da ação educativa sistematizada e validada por pares.

Já em Pimenta (2005) percebe-se a opção pelo termo “saberes” e desenvolvem três tipologias sendo elas: “Saberes da Experiência”, oriundos do cotidiano docente e das representações socialmente construídas; “Saberes do Conhecimento”, conhecimentos oriundos da área de formação histórica e socialmente situados e; “Saberes Pedagógico”, ensinar rompendo com a fragmentação tradicional do ensino.

Saviani (1996) ao referir-se a base de conhecimentos dos professores também faz a opção pelo termo “saberes”. Assim apresenta cinco Tipologias: “Saberes Específicos”, aqueles oriundos das disciplinas específicas; “Saberes Didático-Curricular”, que se referem ao modo de organizar a prática educativa; “Saber Crítico-Contextual”, atuação docente social e historicamente situada com vistas à preparação dos alunos para desempenho de papéis sociais; “Saberes Pedagógicos”, saberes oriundos da ciência da educação que articulam e orientam o trabalho educativo e; “Saber Atitudinal”, que constitui o conjunto de ações e posturas do educador em sua prática educativa.

Shulman (1987) desenvolve um estudo que propõe sete Tipologias: “Conhecimento do Conteúdo” relacionado à área da matéria de ensino; “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, relacionado à transformação do conhecimento da matéria de ensino que a torna compreensível aos alunos; “Conhecimento do Currículo”, dos documentos, níveis do conteúdo e programas. Esse é o conhecimento que permite a elaboração do que será ensinado e a quem; “Conhecimento Pedagógico Geral”, para além dos aspectos disciplinares contempla conhecimento das metodologias de ensino-aprendizagem com vistas à construção do conhecimento; “Conhecimento dos Alunos e suas Características”, relacionado ao conhecimento dos alunos, suas concepções, principais dificuldades, formas de aprendizagem com vistas a contextualizar os conteúdos tornando-os significativos para os estudantes; “Conhecimento do Contexto Educacional”, compõe o conhecimento da escola, do contexto onde está inserida até formas de financiamento e aspectos mais amplos que se relacionam o ensino; “Conhecimento dos Objetivos, as Finalidades e os Valores Educacionais, e seus Fundamentos Filosóficos e Históricos”, dos valores, finalidades e objetivos que embasam o ensino bem como seus fundamentos histórico-filosóficos apresentados de modo explícito ou implícito na cultura da escola ou nas formas de conceber o currículo.

Já os estudos de Perrenoud (2000) apresentam um conjunto denominado de “famílias de competências” que são divididas em competências menores. O autor apresenta sua produção em um texto dissertativo onde explora em profundidade cada uma das “famílias de competências” sendo compostas por dez: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir mecanismos de

diferenciação; Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e Administrar sua própria formação contínua.

Tardif (2014) explora o termo “saberes” e desenvolve quatro tipologias: “Saberes da Formação Profissional”, adquiridos durante a formação, bem como durante a inserção profissional; “Saberes Disciplinares”, relacionados ao conhecimento do conteúdo das áreas de ensino; “Saberes Curriculares”, oriundos dos programas, conteúdos e métodos e; “Saberes Experienciais”, construídos nas experiências profissionais.

Quadro 2 – Aproximação das Tipologias de Saberes Docentes

Nº	Freire	Pimenta	Gauthier et al.	Saviani	Tardif	Perrenoud	Shulman
1.	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	-	Saber Curricular	Saberes didático-curriculares	Saberes Curriculares	Utilizar novas tecnologias	Conhecimento do currículo
2.	Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo					Informar e envolver os pais	
3.	Ensinar exige rigorosidade metódica	Saberes do Conhecimento	Saber Disciplinar	Saberes Específicos	Saberes disciplinares	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecimento do conteúdo de ensino
4.	Ensinar exige pesquisa		Saber da ação pedagógica			Trabalhar em equipe	Conhecimento pedagógico geral
5.	Ensinar exige criticidade					Administrar a progressão das aprendizagens	
6.	Ensinar exige estética e ética	Saberes Pedagógicos	Saberes da Tradição Pedagógica	Saberes Pedagógicos	Saberes Pedagógicos	-	Conhecimento pedagógico do conteúdo
7.	Ensinar não é transferir conhecimento					Envolver o aluno em sua aprendizagem e em seu trabalho	Conhecimentos dos alunos e suas características
8.	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	Saberes da Experiência	Saberes Experienciais	Saber Atitudinal	Saberes Experienciais	Administrar sua própria formação contínua.	
9.	Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.	-	Saberes da Ciência da Educação	Saber Crítico Contextual	Saberes das Ciências da Educação	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Conhecimentos dos objetivos e valores filosóficos
10.	Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural.					Conceber e fazer evoluir os mecanismos de diferenciação	Conhecimento do contexto educacional
11.						Participar da administração da escola	

Percebemos que as “exigências” utilizadas por Freire (2001), são bastante abrangentes permitindo relações com os demais autores apresentados. Destaca-se na presente aproximação, o exercício de estabelecimento de relações entre as diferentes tipologias com base nas evidências coletadas em pesquisas realizadas. Essas aproximações são possíveis à medida que os autores vão correlacionando suas percepções em suas produções.

Através da apresentação das diferentes Tipologias de Saberes Docentes dos autores consultados para a realização da presente pesquisa e que dialogam com a perspectiva proposta, é possível ampliar a compreensão em torno da problemática central que visa analisar possibilidade e/ou limites da formação de professores no curso FPEP, em especial o momento do estágio supervisionado de ensino.

Compreender-se que os autores destacados não contemplam toda gama de produções teóricas em torno da perspectiva dos Saberes Docentes, no entanto, auxiliam a correlacionar de modo mais direto as implicações trazidas por uma formação de professores para a EPT.

O presente estudo parte das perspectivas das Tipologias dos Saberes Docentes apresentadas anteriormente e estabelece um diálogo central com as perspectivas propostas por Shulman (1986; 1987). Isso se deve ao fato que os estudos coordenados pelo mesmo, que analisaram testes aplicados para avaliar professores nos Estados Unidos da América durante diferentes períodos, buscaram resgatar a centralidade do saber docente como vinculada a um conteúdo da matéria de ensino. Desse modo, dialoga com a perspectiva do curso FPEP onde os estudantes-estagiários já possuem uma formação em uma área do conhecimento de ensino e buscam uma complementação pedagógica. Nesse âmbito a centralidade da proposição de Shulman: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dialoga diretamente com a perspectiva da presente pesquisa.

3.2.1 Potencialidades e Contribuições de Shulman ao Contexto de Estágio Supervisionado de Ensino

Em seus estudos, Shulman (1987) destaca a existência de extensa descrição das obras referentes à ação docente, de professores “eficazes”²⁸ com base na gestão da sala de aula, no entanto vislumbram-se melhores resultados quando essa se encontra aliada com a gestão das ideias. “[...] Encontram-se poucas descrições ou análises de professores que prestam muita

²⁸ Termo oriundo das pesquisas do tipo “processo-produto”, realizadas na década de 70 nos Estados Unidos da América, ações do professor e reflexo no desempenho dos alunos (MIZUKAMI, 2004).

atenção não apenas na gestão dos alunos em sala, mas também na gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula”. (SHULMAN, 2015, p. 197).

Evidencia-se a necessidade de substituir um estilo de ensino previsível e uniforme, para responder às práticas de ensino-aprendizagem de modo mais flexível, de acordo com a complexidade do conteúdo e as eventuais dificuldades dos alunos. Para isso, exige do educador perceber de que modo e quando utilizar trabalhos em equipe, como e quais estratégias adotar para a divisão dos alunos em equipes. Afastar-se, portanto, da compreensão que a sala de aula é um território de improvisações para perceber que é um espaço onde existem estratégias mais e menos adequadas, que podem ser encontradas realizando-se análise dos aspectos apresentados, como números de alunos que compreendeu efetivamente o conteúdo ao final de uma aula. A capacidade de uma prática pedagógica despertar o interesse e o engajamento dos alunos na busca de aprendizagem. Com base nos dados coletados pelo professor, realizar a avaliação da prática pedagógica em sua totalidade e replanejar ou reconduzir a prática e as estratégias adotadas de modo a encontrar os melhores resultados.

[...] Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. (SHULMAN, 2015, p. 205).

Isso demanda a gestão do conteúdo, não apenas a gestão dos alunos. Ao adentrar o espaço da sala de aula, muitos professores em formação inicial preocupam-se de modo excessivo com a disciplina ou indisciplina em detrimento da gestão dos conteúdos e da aprendizagem. Percebe-se que quando existe uma melhor gestão das práticas de ensino-aprendizagem junto aos conteúdos, a gestão dos alunos se torna mais efetiva. Os discentes querem perceber em seus professores que estes possuem o domínio do conteúdo e que se preocupam de modo efetivo com sua aprendizagem, “[...] a afirmação de que o ensino merece status profissional é baseada numa premissa mais fundamental: a de que os padrões pelos quais a educação e o desempenho dos professores devem ser julgados podem ser elevados e mais claramente articulados”. (SHULMAN, 2015, p. 200).

Dentro dessa ótica de análise, surgem inúmeras perguntas: é possível determinar o que é preciso aprender dentro de um curso de formação de professores para qualificar a prática de

ensino-aprendizagem? Quais são as habilidades imprescindíveis que os docentes iniciantes precisam desenvolver?

Inúmeros são os estudos que tentam responder a essas indagações, existem, portanto, diferentes propostas, ancoradas em concepções de mundo e de organização da sociedade. Dentro de uma educação progressista, que atua como geradora de mudanças sociais, afastando-se de um sistema de ensino que promove somente os mais aptos, a formação de professores precisa contemplar uma gama cada vez mais ampla de conhecimentos. Nessa direção, Shulman (2015), nos auxilia a identificar uma base de conhecimentos que integram diferentes âmbitos da ação docente, para além da sala de aula.

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2015, p. 206).

Além de determinar um conjunto mínimo de conhecimentos que devem fazer parte do ideário formativo dos futuros professores, Shulman também enumera quatro fontes que servem de base para o ensino.

- (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;
- (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente);
- (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e
- (4) a sabedoria que deriva da própria prática. (SHULMAN, 2015, p. 207).

Dentro da especificidade do conhecimento da disciplina, percebe-se a necessidade de um conhecimento aprofundado da área, contemplando inclusive os meios utilizados para produzir conhecimento com enfoque humanista. Esse conhecimento aprofundado permite ao professor identificar os conceitos chave que necessitam ser compreendidos pelos educandos e a recorrer a diferentes formas de explicação e desenvolvimento do conteúdo de modo que seja

apreendido pela totalidade do grupo. Outras formas de expressão poderiam ser adotadas, mas é possível enfatizar a importância de certo encantamento pela área de conhecimento de modo que os educandos sintam-se entusiasmados e inspirados a aprender.

Na categoria estruturas e materiais educacionais, encontra-se a importância dos futuros educadores conhecerem o contexto onde irão atuar. Isso implica no conhecimento das Políticas Públicas, currículos, formas de gestão e organização do ensino, caracterização das instituições, formas de financiamento dessas e como ocorre o trabalho docente em cada uma das especificidades. É imprescindível que o professor em formação inicial conheça todos os documentos normativos que implicam no fazer pedagógico. Conhecer ainda em profundidade a carreira contemplando a remuneração, direitos e deveres.

Em Formação acadêmica formal em educação, o autor destaca a importância das pesquisas empíricas e da base de produção do conhecimento na área educativa. Enfatiza ainda a crescente tendência de condensar o ensino “eficaz” em habilidades generalizáveis que podem ser eficientes para realizar tarefas simples como resolver um cálculo, mas podem não ser suficientes quando exista uma necessidade de compreender em profundidade uma obra e a desenvolver um pensamento crítico em relação à produção. Destaca ainda que a maior contribuição que a universidade pode fornecer aos futuros educadores “[...] seja enriquecendo suas imagens do possível: suas visões do que constitui uma boa educação ou de como seria um jovem bem-educado se recebesse o estímulo e as oportunidades apropriadas” (SHULMAN, 2015 p. 209).

O autor destaca na categoria sabedoria da prática elementos fundamentais na ação docente que ainda são pouco explorados. Segundo essa perspectiva, os educadores desenvolvem um conhecimento oriundo da prática, existe um esforço para documentar “melhores práticas” que sirvam de base para estudo e análise dos futuros educadores. O autor destaca que outras áreas de conhecimento são eficientes em documentar e retratar as melhores práticas, já a área da educação carece de produções sobre o conhecimento produzido na prática. Isso é um grande desafio, pois muitos educadores experientes têm dificuldades de documentar os aprendizados que estão “naturalizados” em suas ações. Aqui reside uma importante possibilidade, o Estágio Supervisionado de Ensino II, onde o estudante realiza observação participante em sala de aula e relata, com base nos focos de observação, as práticas dos educadores. Para além dessa prática, o ESE II poderia abastecer-se das práticas dos educadores excelentes. Para tanto, seriam convidados a relatar o “saber da experiência”, como conduzem suas aulas, quais os desafios e como procedem para superá-los, enfim, atribuir outro status ao profissional que está inserido no espaço educativo como colaborador

na formação dos futuros professores. Assim, superar uma tendência herdada do “estágio dentro de uma didática instrumental”.

Essa percepção traduzia-se em modalidades de estágio que se restringiam apenas a captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. (PIMENTA; LIMA, 2011 p. 40).

Outro ponto a ser destacado versa a necessidade de reflexão profunda a respeito das escolhas realizadas e dos resultados obtidos. Essas escolhas que embasam o fazer pedagógico dos educadores precisam estar adequadamente fundamentadas, em análises e escolhas teóricas. Logo, espera-se que após a prática educativa, o educador seja capaz de analisar o que foi realizado, bem como as escolhas que motivaram suas ações. Dessa análise surgem aspectos importantes, que podem auxiliar o processo de (re) planejamento, adoção de novas estratégias que levem a melhores resultados, constituindo-se assim num processo de ação-reflexão-ação característico da pesquisa-ação educacional.

Nesse sentido, reside o desafio: Como possibilitar que em práticas de estágio o professor em formação inicial possa realizar reflexões a respeito do fazer pedagógico? Tradicionalmente o estágio encontra-se organizado de um modo sistemático de observação-participação-regência. Em cada etapa é elaborado um relatório onde constam as percepções dos estudantes. Existe a possibilidade de tornar o processo mais dinâmico e reflexivo? Talvez uma das possibilidades resida na elaboração de um “Diário de Aula”, onde constam aspectos relacionados às reflexões individuais realizadas e impressões para além das constantes nos relatórios com modelos pré-determinados.

O Diário de Aula pode ser uma ferramenta interessante à medida que os estudantes-estagiários registrem suas angústias, dificuldades e êxitos durante as práticas de regências e observação em sala de aula, realizadas no ESE I, II e III. Essas reflexões podem contemplar aspectos como: participação do grupo de alunos, metodologias adotadas se revelaram efetivas ou não, se houve ou não a compreensão dos conteúdos e atividades propostas pelo educador, dentre outras apreensões realizadas para além de preencher relatórios pré-determinados. É importante que o estudante-estagiário seja motivado a refletir sobre suas práticas educativas, planejamentos realizados e a busca de novas estratégias e direcionamentos com o auxílio direto do professor Orientador.

Outra questão presente quando se trata da formação inicial dos professores é: como auxiliá-los a compreender o fazer pedagógico e da necessária reflexão sobre esse? Talvez uma

das possibilidades reside no Modelo de Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman (1987), que expõe os aspectos da prática educativa e os explica (Quadro 3). Percebe-se nos estudantes-estagiários maior preocupação com a instrução, no entanto, no esquema proposto, é possível perceber que prática educativa pode ser qualificada quando consideradas todas as suas características, em especial o momento de avaliação para além do rendimento dos alunos, mas também avaliar o desempenho enquanto educador e com base em dados e análises, rever metodologias e propor novos caminhos.

Quadro 3 – Modelo de Ação Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman

Compreensão	De propósito, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamento e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas Compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman, 2015, p. 216.

As categorias anteriormente apresentadas no Modelo de Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman em seus estudos não são estáticas ou sequenciais, mas sim dinâmicas, no entanto, são consideradas fundamentais para a prática educativa. Ao observar essas categorias um curso de formação de professores pode tornar-se mais efetivo na tarefa de qualificar a prática educativa. Assim, estabelece-se um ciclo, no qual a prática educativa encontra-se envolta: “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão” (SHULMAN, 1987).

Um dos primeiros pontos a serem destacados é a compreensão que envolve o conhecimento do conteúdo em profundidade. No entanto, esse conhecimento não irá distinguir um especialista de um professor. O que irá auxiliar nessa distinção é a capacidade

de transformar o conteúdo em um todo organizado de modo que possa ser conhecido e apreendido.

Para transformar um conteúdo e torná-lo compreensível é imprescindível o desenvolvimento de uma gama de habilidades oriundas da área da didática como: selecionar material adequado, correspondente ao nível de desenvolvimento dos educandos; pensar em formas de utilização do material, inclusive estimulando o pensamento crítico; relacionar o conteúdo a outras áreas de conhecimento e ao contexto e realizar escolhas metodológicas adequadas.

A instrução envolve aspectos específicos de gestão da sala de aula como: organização, as explicações fornecidas, espaços para diálogos, perguntas e momentos de realização de atividades. De modo ampliado pode-se relacionar também a administração do tempo da sala de aula e das estratégias para contemplar os objetivos propostos.

A avaliação é o momento que além de verificar a compreensão dos conteúdos por parte dos discentes, envolve a prática pedagógica em si como a eficácia ou não das escolhas metodológicas, dos materiais e das ações do educador.

A reflexão é o momento dedicado em especial ao aprendizado oriundo da experiência. É por meio dessa categoria que o educador irá analisar os fatos e situações transcorridas durante a prática educativa. Essa reflexão pode ocorrer através de estratégias de registro que determinam as categorias, como podem ser filmagens ou mesmo o resgate na memória do que se passou em sala de aula. Essa é a oportunidade que o educador possui de refletir sobre a prática educativa e realizar possíveis adequações.

Os processos ou categorias mencionados podem levar o professor em formação inicial a uma nova compreensão que possibilita um fazer pedagógico mais aprimorado. A nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo depois de avaliação e reflexão. São necessárias estratégias específicas para documentação, análise e discussão. (Shulman, 1987, p. 222).

Shulman (1986; 1987) não desenvolveu uma tipologia específica que contemple o conhecimento oriundo da experiência. Apesar de sua obra não contemplar a tipologia “experiência”, percebem-se relações com a prática educativa. Na categoria “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, a transformação do conteúdo da matéria de ensino de modo que possa ser compreendido e apreendido possui uma relação direta com as vivências proporcionadas nos momentos de Estágio Supervisionado de Ensino. É durante os momentos de inserção no espaço educativo que efetivamente o estudante-estagiário irá mobilizar toda a

gama de habilidades e conhecimentos para transformar o conteúdo da matéria de ensino em situações de aprendizagem.

Nesse sentido recai o interesse do presente estudo, trazer a centralidade o processo de mobilização de conhecimentos, habilidades, competências compreendidas como o momento do Estágio Supervisionado de Ensino. Nessas situações de construção e reconstrução do fazer pedagógico pelos estudantes-estagiários residem potencialidades à formação.

3.3 CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS PARA NÃO LICENCIADOS: POSSÍVEIS CAMINHOS

A formação de professores para a EPT possui algumas especificidades. Uma delas, diretamente relacionada ao Curso de FPEP da UFSM, onde os estudantes, futuros professores, já possuem uma graduação ou tecnólogo, ou seja, já dispõe certa formação, dentro de uma área do conhecimento específico. No entanto, formar um educador é diferente de formar um especialista em determinada área. A pergunta necessária é como relacionar esse conhecimento, já construído pelo graduado, em uma determinada área, com o aspecto pedagógico imprescindível para a tarefa de educar?

Um caminho possível pode estar nos estudos de Shulman (1986 apud Fernandez, 2015) que ao tentar categorizar o saber docente, propõe algumas linhas gerais denominada de *pedagogical content knowledge* (PCK). Na América Latina, esse termo é conhecido como Conhecimento Didático do Conteúdo (CDC). Essa teoria, CDC, diferencia-se da que versa sobre “saberes” dos professores, pois eleva o status da experiência adquirida na prática ao de conhecimento. É possível compreender esse termo do seguinte modo:

[...] aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino. [...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9 apud FERNANDEZ, 2015 p. 506).

Essa categoria proposta por Shulman (1986) apresenta em mesmo patamar os conhecimentos formais oriundos da formação dos professores e os adquiridos na prática educativa. Esses conhecimentos mais formais, de determinada área que são adquiridos nas universidades, encontram-se atravessados por outros oriundos do contexto e dos alunos. Esse autor reforça ainda, a visão que de conhecimento que o professor produz está atrelado a uma determinada área.

Dessa forma, a competência pedagógica está atrelada a um conteúdo específico que é transformado, levando em consideração as dificuldades dos alunos com esse conteúdo, o contexto, as estratégias instrucionais, os modos de avaliação, o currículo, os objetivos, etc.(FERNANDEZ, 2015 p. 504).

Nesse sentido, a autonomia intelectual do educador pode ser identificada como um aspecto chave, pois, precisa desenvolver a capacidade de identificar os elementos centrais de um determinado conteúdo e outros com os quais se relaciona para realizar o seu planejamento. Nesse planejamento, desenvolver a capacidade de articular o conteúdo de modo que seja compreensível aos educandos, considerando seu contexto e eventuais dificuldades de aprendizagem. A visão da sala de aula é articulada a aspectos amplos e mais específicos. Aspectos amplos poderiam ser compreendidos como: o currículo, projeto político pedagógico, contexto onde a escola está inserida, perfil dos alunos com os quais irá realizar as práticas educativas, conhecimento da área, conhecimento pedagógico; Aspectos mais específicos: é a articulação que o educador irá realizar para desenvolver sua prática educativa com determinado grupo de alunos. Assim, afasta-se da tendência de utilizar um mesmo método, de forma padrão, massificando o ensino.

Desse modo, através da construção da autonomia e articulação adequada entre conhecimento pedagógico e específico, o educador pode identificar as estratégias mais congruentes a cada situação de aprendizagem. Essa direção é oposta à procura de um único método de ensino, para a conquista da reflexão contínua sobre as práticas.

É preciso então, um amplo e profundo conhecimento da área específica e ainda adequada formação pedagógica. Além desses pressupostos, mais relacionados com a universidade, é preciso estabelecer, também, uma relação mais direta com a prática, pois é nesse âmbito que o conhecimento do educador será constituído.

[...] Shulman valoriza o conhecimento do conteúdo específico, mas enfatiza que o professor precisa pedagogizar esse conteúdo específico de modo a fazer com que seus alunos consigam entendê-lo. Para tanto, o professor precisa dominar e

transformar muito bem os conhecimentos da base em PCK. (SHULMAN, 1986 apud FERNANDEZ, 2015, p. 505).

Em Fernandez (2009), destacam-se os estudos de Morine-Dersheimer & Kent, 2003. Em suas proposições de interpretar as pesquisas em torno da PCK, propõe categorias de análise para o Conhecimento Didático do Conteúdo. Para esses autores o CDC é influenciado principalmente por seis categorias que podem ser nomeadas como:

- i) conhecimento dos propósitos e dos objetivos educacionais/ conhecimentos dos processos de avaliação;
- ii) conhecimento pedagógico;
- iii) conhecimento do currículo;
- iv) conhecimento do conteúdo;
- v) conhecimento dos contextos específicos; e
- vi) conhecimento dos aprendizes e aprendizagem. (FERNANDEZ, 2015, p. 509).

A construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo é resultante da relação dos estudos das teorias educacionais e das percepções oriundas das experiências práticas. Isso é possível através da realização de reflexões críticas durante e após as práticas. Pode residir aí um potencial interessante para o estágio curricular de ensino na formação de professores.

Para contemplar essa gama ampla de relações, talvez o estágio deva ocupar outro lugar dentro dos cursos de formação de professores. Esse lugar, mais central, originaria relação mais próxima com as áreas do conhecimento, evitando a separação disciplinar.

Para tanto, essa concepção exige uma participação mais ativa dos estudantes. Isso pode contribuir para a construção do conhecimento pedagógico. Isso requer autonomia no processo de aprendizagem, no entanto, são inúmeros os desafios que se apresentam para contemplar processos mais dinâmicos.

[...] Habitados a um ensino de tipo transmissivo, não familiarizados com a prática da integração dos conhecimentos e não imbuídos de uma cultura de participativa, pouco autônomos na sua aprendizagem, mais reativos do que proativos, muito dependentes das notas tiradas nas aulas, desorganizados na sua forma de estudar, privilegiando o recurso à memorização mais do que à compreensão inteligente e crítica e portadores de representações erradas e negativas sobre a disciplina, é por vezes difícil enquadrar os alunos no espírito construtivo que se pretende. [...] (ALCARÃO, 2011, p.198).

Portanto, o papel do estudante, dentro do contexto da formação de professores, seria de investigar permanente a prática, atuar na construção de seu saber, tendo uma atitude crítica e reflexiva a partir de base teórica construída. Afasta-se a ideia de especialista em técnicas de

ensino, aplicadas de modo massivo. Aproxima-se da compreensão de seu papel, um “mediador” do conhecimento.

Apesar de a citação anterior parecer pouco encorajadora de práticas mais dialógicas e construtivas na formação de professores, Pimenta e Lima, 2011 relatam experiências de sucesso, utilizando metodologia de projetos nos estágios.

As metodologias, que destacam o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, podem contribuir ainda para as relações entre teoria e prática. Essa relação, não pressupõe a supressão de uma ou outra, mas a potencialidade que ambas podem oferecer. Uma perspectiva interessante é oferecida por Alcarão (2011) ao versar sobre sua atuação enquanto docente:

[...] tenho praticado com êxito uma metodologia que se desenrola em quatro fases: conhecimento, observação do conhecimento aplicado por outros, atividade pedagógico-didática e auto-observação e reflexão sobre a ação realizada (cf. Alcarão e Moreira, 1993). Nesta abordagem, conjuga-se a perspectiva da racionalidade técnica com a perspectiva da epistemologia da prática. Sem experiência prévia, os alunos não podem refletir sobre sua atuação. Sem referenciais teóricos, não podem observar e descrever de uma forma significativa. Por isso, essas duas componentes vem primeiro, estabelecem os fundamentos. Mas como o saber didático só se contempla no saber-fazer, neste modelo os alunos são solicitados a atuar como docentes para poderem depois refletir sobre a sua própria ação. (ALCARÃO, 2011, p. 200).

Ainda com base nos estudos de Alcarão (2011) encontra-se uma defesa do uso de situações-problemas e análise de casos, onde os estudantes precisam conjugar conhecimentos prévios, teóricos e possíveis experiências. Uma das barreiras encontradas, além da falta de cultura de participação, foi o número de alunos cada vez maior. A solução proposta foi à análise de casos em ambiente virtual de aprendizagem.

Ao ensinar a didática a partir de casos, o ensino adquire uma dimensão narrativa, dramática, viva, dinâmica, motivadora. A presença do comentário, venha ele do professor ou dos alunos, permite clarificar, questionar, confrontar, desocultar a simbiose do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico em presença no conhecimento profissional do professor, ou seja, na didática em ação. (ALCARÃO, 2011, p. 201).

Percebe-se na didática um importante contributo para a formação de professores. No que tange a especificidade da EPT, junto a alunos graduados ou tecnólogos, sua presença é vital para auxiliar na construção de práticas educativas mais efetivas. A didática precisa ter um diálogo direto com a prática, sob o risco de tornar-se um manual de técnicas de ensino vazia de significado.

4 CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR

Neste capítulo são apresentadas as concepções de estágio curricular e suas possíveis contribuições e ou limites para a formação dos professores. Para contemplar essa perspectiva, o item 4.1 apresenta as concepções de estágio curricular onde se evidenciam os autores e as bases teóricas que dialogam com a pesquisa. No item 4.2, aborda-se sobre a importância da centralidade dos Estágios Supervisionados de Ensino nos cursos de formação de professores. Já o item 4.3 busca evidenciar a relação teoria e prática nos Estágios Supervisionados de Ensino tendo como horizonte a práxis pedagógica.

4.1 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR

Em busca de uma definição em torno do termo “estágio”, encontra-se a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º contempla que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

É possível destacar também os incisos do artigo 1º da Lei anteriormente apresentada que evidenciam:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a Lei Nº 11.788 (BRASIL, 2008), contempla a definição, classificação e determina as relações de estágio. É possível perceber que as concepções e orientações contidas na respectiva Lei (BRASIL, 2008), superam a visão do estágio como mera parte prática dos cursos para ser compreendido enquanto potencial para o desenvolvimento de competências relacionadas à profissão.

Outra definição pode ser apresentada através da consulta ao dicionário Aurélio (2005, p.375), o termo *estágio* encontra-se caracterizado como aprendizado, tirocínio de qualquer

profissão. Ao aprofundar esse aspecto, compreende-se o estágio como o aprendizado que ocorre no decorrer da prática, necessária ao exercício de uma profissão.

O sentido de “aprender” uma profissão perpassa a prática, onde as ações, gestos e expressões ganham significado em um todo organizado, que culmina em um resultado esperado. Em Pimenta (2011 p. 35) “[...] o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido que trata de aprender a fazer algo ou ação”.

Os diversos sentidos da profissão docente, também se realizam no “fazer”, conjunto de ações e reflexões, da profissão. Logo, uma das primeiras providências dos estágios, é promover a aproximação com o espaço educativo. É nesse local, imbricado pelas relações humanas, que a prática educativa ocorre. Para apreender todos os sentidos dessa profissão, essa aproximação é imprescindível.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009 p. 30)

A pergunta necessária, nesse contexto, a que prática refere-se essa produção? Espera-se que com a simples inserção de um bacharel no espaço escolar, este, seja capaz de apreender todos os sentidos da profissão docente? Pretende-se aqui, endossar a visão de prática escolar, que é descrita por Pimenta e Lima (2011) referindo-se a ela como *práxis*. A prática é entendida como pesquisa, para tanto, depende de fundamentações teóricas e de reflexão *na e sobre* a ação.

Em Nóvoa (2009 p.33), o conceito elucidado é denominado de *práxica*, “[...] as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. O que está contido nessa concepção é que ensinar não é uma tarefa simples, vulgar e cotidiana, demanda de reflexão. Nesse âmbito, sem privilégios dos conteúdos científicos ou mesmo os métodos de ensino, mas estabelecendo uma relação de ambos.

Na obra de Nóvoa (2009), também existe uma ênfase quanto aos trabalhos com situações problema, enfrentadas no âmbito escolar. Nesse pressuposto, as situações de insucesso, dos espaços escolares, teriam um potencial de aprendizagem coletivo. Grandes equipes poderiam ser formadas, para discutir as situações levantadas com o auxílio do espaço escolar, nesse ambiente de encontros de coletivos, com base em teorias, reelaborar percepções

e buscar alternativas. Isso envolve, além de dominar um conhecimento, analisar todas as suas dimensões.

Percebe-se um potencial, de trabalhar com situações problema, onde são mobilizados conhecimentos e a coletividade, levando a “transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.” (NÓVOA, 2009 p.35).

É preciso considerar, portanto, que a prática educativa requer uma *transformação deliberativa*, que consiste no afastamento da visão de formação de professores ancorada na *transposição didática*. Baseada nos estudos de Pimenta e Lima (2011), podemos compreender que a transposição didática é onde o estagiário, limitado à sala de aula, busca a elaboração de *aulas modelo*. Impera a reprodução de modelos de “aula ideal”, utilizados de modo indiscriminado em contextos diversos, não relacionados os fatores que ultrapassam a sala de aula.

Nessa concepção a prática educativa é reduzida à técnica e a instrumentalização. A simples prática, vista como aplicação de um conjunto de técnicas, sem que ocorra sobre este processo a reflexão com base na teoria, pode não proporcionar a aprendizagem. Isso reduz o papel do profissional de educação, visto que sua prática fica atrelada a aplicação e reprodução de modelos.

Ao contrário da tendência formativa ancorada na transposição didática, a formação de professores pode ser potencializada, quando as relações que implicam na prática educativa são consideradas. O que se espera de um curso de formação docente poderia ser, nas palavras de Pimenta e Lima (2011 p. 44) um espaço onde “[...] todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

O estágio não pode ser reduzido a uma ação que se contrapõe a teoria, a ser aplicada em um determinado contexto e que se encerra no ciclo de um componente curricular. É imprescindível que o estudante-estagiário estabeleça a relação entre os componentes curriculares e a prática.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (PIMENTA; LIMA, 2011 p.45)

Enquanto componente curricular, o estágio supervisionado, visto como um lugar de encontro, dos coletivos, em processos de aprendizagem. Esse lugar de encontro, dos estudantes, professores orientadores, bem como os profissionais que irão receber os estudantes, pode transformar-se em espaço contínuo de formação, onde a profissão é ressignificada. “O grande desafio do estágio é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele.” (GOMES, 2011, p.117).

Considera-se que o estágio, tem a possibilidade de criar um espaço colaborativo de aprendizagem. Para tanto, é possível amparar-se na visão de Gomes (2011) que versa sobre a “reflexão partilhada”, visto como “[...] momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa.” (GOMES, 2011 p. 119).

De certo modo, é preciso restabelecer a relação de proximidade entre as universidades e os espaços educativos. Na realização do estágio, isso é um ponto chave, já que é indispensável à formação de qualquer profissional, perceber os desafios cotidianos da atividade laboral. Quem melhor pode elucidar essa questão aos futuros docentes, são os profissionais que atuam diariamente no espaço escolar. Possibilita ainda ao estagiário, compreender a profissão em sua totalidade, encontrando as contradições que a compõem, como o desgaste dos que já atuam há anos na área, a falta de uma remuneração e incentivos adequados.

Percebe-se que a relação da universidade com o espaço de realização do estágio, âmbito escolar, pode ser potencializada. Para que isso ocorra, uma mudança na abordagem pode fazer toda a diferença.

[...] uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa nesse contexto. Da mesma forma, o desenvolvimento de interações que não se restringem ao contato com um professor ou com uma turma, como na maioria dos estágios, mas com a instituição escolar na sua complexidade, multiplicidade e diversidade. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014 p.376).

Dentro das possibilidades de construção do conhecimento, a respeito da prática educativa, que são oferecidos pelos estágios, a reflexão crítica é um dos aspectos centrais do processo. Através da reflexão crítica, podem ser percebidas as potencialidades e limitações em busca do aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Essa reflexão crítica, aliada a ação, contribui para a autonomia profissional docente.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.16).

Percebe-se que a reflexão crítica quando partilhada, entre os estagiários, orientadores e supervisores, apresenta uma possibilidade enriquecedora para a profissão, onde seus aspectos mais amplos e suas relações podem ser apreendidos pelos futuros docentes. Nesse processo de reflexão na e sobre ação, o processo de autonomia profissional pode ser construído.

O profissional docente irá constituir-se desse modo, das relações entre o conhecimento específico, oriundo de sua formação enquanto bacharel, com os saberes pedagógicos adquiridos durante a formação, bem como, com as experiências vivenciadas durante as práticas de estágio. Para que essa relação possa ser fomentada, as dicotomias entre teoria e prática precisam ser superadas através da reflexão ativa durante o processo, constituída através das discussões e análises dos espaços coletivos. A relação desses aspectos irá constar na prática educativa do futuro profissional da educação.

4.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO COMO ELEMENTO CENTRAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio supervisionado de ensino (ESE) tem sofrido modificações relacionadas às transformações no âmbito da evolução da carreira docente. Em Tardif (2013, p. 553), explora os aspectos das “idades do ensino” sendo elas: “o ensino da idade da vocação; o ensino na idade de ofício e o ensino da idade da profissão”. Para compreender a evolução da concepção de estágio curricular e apontar algumas possibilidades, é preciso conhecer a evolução das características da profissão propostas pelo autor em questão.

Dentro da primeira idade de ensino, caracterizada por Tardif (2013), encontra-se vinculada à vocação. Ensinar está relacionado à ideia de “vocação religiosa” e sua principal missão era de transmitir a moral e os bons costumes religiosos e não necessariamente o conhecimento.

Como tornar-se professor naquela época? Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e

manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião. (TARDIF, 2013 p. 555)

Dentro desse contexto, não havia uma formalização da formação pedagógica em instituições de ensino. Essa formação ocorria através da observação e imitação de “boas práticas”. Era exercida por mulheres, como requisito deveriam apresentar o amor às crianças, isso afasta a concepção de profissão, pois as condições salariais e de trabalho pouco importavam, já que se tratava de uma missão religiosa. A instrução oferecida era religiosa passando pelo controle dos corpos, a alfabetização ocorria para que a população tivesse acesso às sagradas escrituras.

As marcas desse período, ainda estão presentes na contemporaneidade, principalmente no caso brasileiro. Dentre as características podemos evidenciar a ausência de uma Política Pública que trate sobre todos os aspectos da profissão. A presença de hierarquias dentro dos Sistemas de Ensino, onde existe a distinção na remuneração de quem trabalha nas séries iniciais, sendo este público predominantemente feminino, com relação às séries finais e o Ensino Médio. Quando comparado um profissional das séries iniciais em termos de carreira, salários e condições de trabalho, com outras categorias profissionais, ficam evidentes o descaso e a presença da concepção de missão, que percebe a educação como assistencialismo.

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem. Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças. Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos ainda a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino: as professoras ainda são muitas vezes mal ou menos pagas que os homens. [...] (TARDIF, 2013, p. 556).

O segundo período descrito por Tardif, (2013), é o *ensino na idade do ofício*. Essa idade é representada pelo rompimento da educação com a prática religiosa, surgem às primeiras escolas públicas e laicas, bem como, começa a tendência de tornar o ensino obrigatório. A profissão docente é modificada, passando da concepção de vocação para a profissionalização das relações, com contratos de trabalho e uma base salarial. É em cenário pós-guerra, que na Europa as condições de trabalho docente são elevadas, não apresentando

mais tanta distinção entre homens e mulheres. Esses aspectos não são observados nos países da América Latina, que até os dias atuais, tem grave distinção entre homens e mulheres no que se refere a trabalho e condições salariais. Em pesquisa²⁹ realizada sobre desigualdade entre homens e mulheres, revelou que no Brasil, as mulheres ainda ganham 20,5% menos que os homens.

Quanto à formação de professores, esta começa a ocorrer nas Escolas Normais. O aprendizado da profissão pela prática, compreendida como imitação de professores mais experientes, e aplicação de instrumentos e técnicas de ensino. Gradativamente a profissão foi conquistando mais espaço e autonomia, ficando responsável por vários aspectos da rotina escolar. Novamente essa tendência é mais condizente com a realidade Europeia, no caso brasileiro essa autonomia ainda é vista com desconfiança, bem como a disputa de ideologias com seus interesses sobre o ensino tem dificultado o progresso. Tardif (2013) analisa alguns fatores que impedem a conquista gradativa de autonomia do espaço escolar e dos professores na América Latina.

E em nossos dias, o que acontece com a idade do ofício? Permanece inacabada, pois não evoluiu no mesmo ritmo por toda parte, inclusive dentro de um mesmo país. Por exemplo, na América Latina, o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades. Observa-se também um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Além disso, ao longo do século XX, vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas que, às vezes, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação. (TARDIF, 2013, p. 558).

O último período analisado por Tardif (2013), *o ensino da idade da profissão*. Infelizmente para o caso brasileiro e da América Latina, ainda muito distante de ser uma concepção amplamente difundida. Dentro dessa concepção, existe uma base de conhecimentos científicos, uma ocupação reconhecida socialmente, com ética e autonomia profissional. Essa tendência está relacionada a um maior acesso ao conhecimento científico oriundo das universidades.

No caso brasileiro, um pequeno passo em relação à profissionalização foi apontado na LDB nº 9394/96 que em seu artigo nº 62 enfatiza que “*a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior*”. No entanto, quanto à carreira docente, ainda coexistem estruturas que impedem que seja vista como uma profissão com autonomia e

²⁹ Disponível para consulta em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens>. Acesso 28 de abr. de 2020.

socialmente respeitada. Uma carreira que encoraje a candidatura de novos profissionais menos relacionados aos aspectos de “missão”.

Algumas preocupações residem nesses aspectos, como o total desmonte da carreira docente pode servir ao neoliberalismo? Como o insucesso do professor nas avaliações externas servirá para um maior desprestígio da carreira? Onde residem as possibilidades?

Dentro desses questionamentos relaciona-se o estágio, aonde debates vêm evoluindo no contexto de nações desenvolvidas e ainda merece atenção no caso brasileiro. Diferentes concepções dentro dos períodos do ensino, anteriormente evidenciados, relacionam-se às práticas de estágio.

A prática de estágio como imitação, condicionada, muitas vezes, a reprodução das práticas de professores experientes. Essa forma de aprender a profissão apresenta alguns limites. Para não reproduzir práticas consagradas de forma acrítica, o estudante necessita realizar reflexão crítica, no entanto, nem sempre possui as bases teóricas e elementos para perceber as limitações e possibilidades de uma ação educativa. “A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias.” (PIMENTA; LIMA, 2011, P. 35).

Dentro dessa concepção, a realidade escolar e os estudantes são estáticos, não são consideradas as subjetividades e mesmo fatores sociais e históricos. A base teórica com vistas à autonomia intelectual do educador é ignorada para buscar a reprodução de práticas “modelo”. Assim, o estágio é observação limitada à sala de aula sem espaço para a reflexão crítica. Em sua prática de estágio, o estudante deve aplicar as “aulas modelo”.

Já as práticas de estágio de uma visão instrumentalizadora e técnica, o estudante precisa desenvolver habilidades a serem aplicadas em rotinas de intervenção técnica. O estágio é concebido como “fazer”, distante da teoria, onde é necessário treinar o estudante/estagiário para aplicar metodologias determinadas em sala de aula. Assim como existe extensa valorização da habilidade de preencher toda ordem de fichas e descrições técnicas da sala de aula.

A necessidade de desenvolver certas habilidades para a ação educativa em sala de aula é importante, no entanto, ao condicionar o estágio e os cursos à visão instrumental, abreviam-se as concepções de educação. Essa é uma visão que vem sendo retomada através das ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas políticas de educação. Assim, com base em um treinamento que condicione controle do tempo em sala de aula e a transmissão de conhecimentos seria possível conquistar melhores resultados nas avaliações externas.

Isso reforça o *mito das técnicas e das metodologias*, descrito por Pimenta e Lima (2011), onde o desempenho insatisfatório do ensino, medido por avaliações externas, está relacionado à falta de treinamento e conhecimento técnico. Para tanto são oferecidos cursos de curta duração, de oferta descontínua, geralmente por grupos econômicos que percebem a educação como negócio, para “sanar” a ausência de técnicas e métodos. Exemplo disso é o programa americano “Teach For America”³⁰, que visa com poucas horas de instrução, preparar quaisquer profissionais para atuação em sala de aula.

A didática nessa perspectiva é instrumental, difundindo a crença que com as técnicas e habilidades adequadas quaisquer situações da sala de aula poderão ser resolvidas. Dentro dessa concepção a busca por justiça social através da educação não é considerada, logo se o aprendizado não ocorreu, a culpa recai sobre os alunos, suas realidade social e suas famílias.

Essa percepção traduziu-se em modalidade de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-os como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 40).

Como herança dessa visão, temos o distanciamento da escola e da universidade, já que a presença do estagiário servia para atribuir um rótulo aos profissionais que ali desempenham suas funções. O desgaste chegou ao ponto de as escolas recusarem a presença de estagiários em suas dependências, vistos como verdadeiras ameaças.

Não é possível afirmar que esses modelos não mais coabitam os espaços escolares bem como os cursos de formação inicial de professores. Como já evidenciado anteriormente, a prática instrumental é retomada com força, principalmente, pelos grupos que identificam na educação um negócio lucrativo. Segundo a revista Forbes³¹, o maior grupo de educação do mundo está instalado no Brasil, em 2015, o valor de mercado era de R\$ 27,6 bilhões. Além disso, segundo estudos de Zambon e Terrazan (2013), ao analisar as políticas de material didático no Brasil, evidenciou que o país é um dos maiores compradores do mundo nessa categoria.

Dentro do contexto das pesquisas Pimenta, Lima (2011), Gomes (2011), as compreensões contemporâneas das possibilidades do estágio estão relacionadas à práxis, onde os conhecimentos científicos, pedagógicos e a prática educativa exercem papel fundamental

³⁰ Disponível em: <https://www.teachforamerica.org>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

³¹ Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil/>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

na formação docente. Esses fatores encontram-se correlacionados a realidade social, política e econômica com vistas à conquista de sociedades mais humanas. Compreende-se que esses saberes são constituídos nas relações que são estabelecidas entre o espaço escolar e a universidade. Para tanto o estágio ganhou destaque, não como excessivamente prático ou instrumental, mas como potencial para a constituição docente. Para tanto precisa ocupar um papel mais central dos cursos de formação, onde possa relacionar-se com todas as áreas do conhecimento.

Explorando o conceito de práxis, é possível recorrer a AZZI (2005), que nos apresenta algumas concepções centrais.

[...] O saber pedagógico — elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência — identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal. (AZZI, 2005, p. 46).

Desse modo, a práxis perpassa certa idealização da realidade, estabelecendo relação entre a teoria e prática, com vistas a uma ação estruturada que gera a transformação da realidade. Ainda em Vásquez é possível perceber que práxis é

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁSQUEZ, p. 108).

Conforme destacado anteriormente, a prática não pode ser considerada por si só práxis nem tampouco a atividade teórica. A atividade teórica pode proporcionar a construção de conhecimentos necessários para transformar a realidade, no entanto, não poderá ocorrer sem ação. A prática sem uma orientação, definição de objetivos e reflexão, também não é práxis. A práxis ocorre então, em uma relação contínua entre teoria e prática face às exigências ou desafios que o contexto impõe. Sendo assim, uma ação estruturada e orientada com base na reflexão teórica. A práxis ao possibilitar a transformação social, acaba por transformar o próprio ser humano.

Desse modo reside um potencial nos Estágios Supervisionados de Ensino, quando possibilita a relação teoria e prática através da reflexão. Para tanto, o ESE precisa superar a compreensão de disciplinas sequenciais, que ocorrem durante a formação, de modo isolado, para ocupar aspectos mais centrais dentro dos cursos de formação de professores.

Para que o estágio supervisionado de ensino seja um elemento central dentro da formação de professores podem-se destacar algumas características:

- Ocorrer ao longo do curso, possibilitar a inserção do estagiário/estudante no espaço escolar para que apreenda todos os aspectos relacionados com a profissão;
- Oferecer uma sólida formação de base pedagógica e científica;
- Possibilitar momentos de inserção nos espaços educativos e retorno às universidades para a reflexão em pares;
- Estabelecer com o espaço de inserção do estagiário efetiva participação na formação. O professor que receberá o estagiário durante suas práticas, assim como o espaço educativo, se tornam corresponsável pela formação. Esse profissional frequenta a universidade para, junto com o professor orientador e o estagiário, redefinir ou mesmo potencializar a prática;
- Possibilitar que o estagiário/estudante construa seu repertório formativo com o auxílio de pesquisa científica e metodologias ativas;
- Coletar situações-problemas nos espaços educativos e formar grandes grupos, de estudantes e professores orientadores, para estudá-las e propor alternativas;
- Orientar o estudante/estagiário no processo de reflexão crítica sobre a sua concepção de profissão docente e consequente prática vinculada às crenças pessoais;
- Compreender o estágio como pesquisa, onde as diferentes áreas do conhecimento relacionam-se continuamente com vistas ao objetivo central que é a formação de professores.

Os aspectos anteriores são apenas alguns relacionados a uma prática de estágio como processo central como aprendizado da profissão docente. No que tange o graduado bacharel, que busca uma formação pedagógica para o exercício da carreira, o estágio supervisionado de ensino é fundamental, pois possibilita a compreensão da profissão em sua totalidade.

A reflexão é um dos aspectos centrais dessa formação, podem-se destacar os estudos de Schön (1992), em epistemologia da prática. Para tanto, prevê a existência da reflexão na prática, sobre a prática e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão na ação ocorre durante os processos práticos, na tomada de decisões que exigem respostas mais imediatistas, utilizando um repertório já conhecido. A reflexão sobre a prática retoma as ações anteriores, buscando identificar potencialidades e limites, bem como resultados inesperados. Finalmente a reflexão sobre a reflexão-na-ação que possibilita a busca de novas alternativas, buscando qualificar a ação.

Essa concepção afasta-se da atuação docente como aplicação de métodos e técnicas a priori. A constituição docente irá ocorrer durante sua prática. Busca-se a autonomia

profissional, onde o educador possa refletir sobre cada situação que se apresenta e buscar as melhores formas de ação.

Em Tardif e Moscoso (2018), percebemos as limitações das concepções de profissional reflexivo de Schön. Aponta-se que dentro dessa concepção as orientações são muito gerais sobre processos tão complexos. Outro ponto é sobre quais temas o profissional da educação reflete, já que os desafios apresentados são de natureza diversa.

A proposição concentra-se então na ampliação dos conceitos de Schön para a reflexividade social dos professores. Dado o contexto e a conjuntura do desmonte da educação pública e mesmo da carreira docente em especial no Brasil, essa é uma categoria que pode ampliar as análises para além da sala de aula.

Assim, parece pertinente ampliar a concepção schöniana de profissional reflexivo, para levar em conta a reflexividade social dos professores. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais. Também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente. (TARDIF; MOSCOSO, 2018 p. 404).

Logo, percebe-se que a reflexão tem suas potencialidades ampliadas quando ocorre a luz de teorias vinculadas à educação e em pares. Através dos pares, da relação que se estabelece com o outro mediado pelo conhecimento é que ocorre a superação dos limites de uma visão parcial. A pergunta necessária é: De que modo os cursos de formação inicial de professores contribuem para a compreensão da coletividade da profissão? Existem espaços de aprendizagem coletiva? Dentro dos coletivos é garantido espaço para a expressão e participação ativa?

Nesse sentido, cabe voltar um olhar para as práticas de ESE, no sentido de identificar como ocorre a formação de educadores e de como promovem a relação de conhecimentos científicos, pedagógicos e práticos. Além de identificar essas relações, perceber como estão ou não imbricadas com o contexto histórico-social, sob o risco de esvaziar a centralidade da profissão, humanizar com vistas à justiça social. Nessa concepção, podem-se destacar as três aprendizagens propostas por Shulman (2005).

Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b apud NÓVOA 2017, p.114).

O aprendizado da profissão perpassa a relação com profissionais mais experientes. No entanto, as relações estabelecidas precisam ser repensadas para “[...] edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. (NÓVOA, 2017, p. 115).

Esse novo lugar pode auxiliar a encontrar caminhos frente à complexidade das relações atuais e as demandas que penetram o espaço educativo. Compreender que a educação é uma tarefa coletiva e não a ação de um sujeito isolado dentro de uma sala de aula. Precisam-se atravessar os muros das escolas, relacionar-se com o espaço social, político e econômico. Reduzir a formação de professores apenas a sala de aula é abreviar sua capacidade de responder às demandas de seu tempo.

Assim grandes equipes, discutindo sobre os diversos aspectos que envolvem a sala de aula, resolvendo, propondo e perguntando. O aluno com dificuldade em um determinado ciclo seguirá para o outro, então grandes equipes agindo de modo compartilhado evitam que situações se agravem ou se arrastam durante anos, evitando a exclusão da criança, adolescente, adulto por desgaste. Retornar aos grupos para novos debates em busca de fôlego e esperança. Assim, nessa tessitura cada qual percebe a importância do outro e resgata o coletivo na profissão, perdido a muito. Perdido por disputas, fomentadas pelo capital, que percebem no coletivo uma ameaça. Considerar o aspecto coletivo da profissão é retomar sua função social, preparar para vivência em sociedade. Encontrar no outro o apoio em horas incertas, dicas de experiências que já tiveram resultados. Superar a arrogância de quem pensa que já sabe tudo ou o suficiente e a marginalidade do que pensa nada saber. A experiência não confere título, assim como a falta dela não faz ignorância. Todos sabem de algo, e isso pode ser somado quando compartilhado. Superar o isolamento da nossa profissão, esse é um caminho promissor.

4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO COMPREENDIDO COMO UNIDADE TEORIA E PRÁTICA COM VISTAS A PRÁXIS

O Estágio Supervisionado de Ensino (ESE), na perspectiva da unidade teoria e prática, desvincula-se da concepção meramente instrumental da ação docente. Nesse sentido, a prática educativa pode ser compreendida como a relação entre conhecimentos do conteúdo de ensino, pedagógicos e os obtidos no ambiente escolar.

O objetivo central do estágio pode ser compreendido como a aproximação com o âmbito da prática na ação. Nesse sentido, as pesquisas em torno dos Saberes Docentes de Gauthier (1998), Pimenta (2005), Saviani (1996) e Shulman (1987) buscam oferecer condições para análises e investigações sobre a formação docente com o objetivo de potencializá-la.

[...] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 43).

Como aproximação da teoria e prática, compreende-se a importância de todas as disciplinas presentes nos cursos de formação de professores. Todas elas podem ser potencializadas quando possibilitam a compreensão crítica das relações teoria e prática, pois o cerne é a formação de professores.

A análise crítica dentro dessa concepção é fundamental, para que a prática educativa afaste-se de concepções meramente instrumentais. Existe o perigo de que essa característica imprescindível para a prática educativa transforme-se em slogans amplamente vinculados em produções acadêmicas e pouco explorados em sua forma. Nesse sentido, as concepções de análise crítica e como formar professores para essa demanda precisa se fazer presente. Um primeiro aspecto pode ser observado a seguir.

[...] disposição para rever as posições, em permanente questionamento, uma busca do rigor do raciocínio, a prática do diálogo de preferência à polêmica vazia, o acolhimento ao novo sem rejeição do antigo, e formas de vida permeáveis, interrogativas, ativas e autênticas. (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 316).

Outra contribuição é de Freire (1997), que apresenta o termo criticidade como a capacidade de refletir sobre a realidade buscando modos de transformá-la. Essa reflexão sobre a realidade está alicerçada no diálogo que impulsiona o pensar crítico-problematizador. O diálogo nessa perspectiva não pode ser compreendido como simples conversa, mas ideias que vão de encontro ao outro e retornam ao sujeito potencializadas. Nesse processo, não só os estagiários realizam a análise crítica de suas práticas educativas, mas possibilita também ao professor orientador rever conceitos, posições, crenças e ações. Esse processo qualifica a tarefa formadora e a constituição docente.

[...] capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção

para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado. (MOREIRA, 2008, p. 105).

Assim os coletivos, formados por professores orientadores, estudantes-estagiários e o espaço escolar, questionam suas ações com base nas teorias. Com vistas à superação da dicotomia teoria e prática. Pimenta (1994) propõe a discussão a partir da práxis. A práxis contempla as questões sociais, políticas e econômicas onde a prática educativa está inserida. Conforme Zichner e Flessner, (2011):

Desde o início do século XX, tem havido uma série de esforços de parte dos formadores de professores em uma série de países para preparar professores como agentes da mudança social que trabalharão com seus colegas e com as comunidades locais para sanar os problemas de desigualdade e injustiça na escolarização e na sociedade como um todo. (p.331).

Para além de formar um educador crítico, significa estabelecer um compromisso de estar constantemente em formação e ser capaz de pesquisar sua prática. Essa abordagem, que pode ser considerada um método, estabelece uma nova relação com o estágio.

Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 46).

Dentro dessa perspectiva, a teoria tem um papel específico que consiste em oferecer as bases para a realização das análises e problematizações. É uma tarefa complexa que exige ainda pesquisa das práticas educativas, confronto com os aspectos teóricos, envolvimento com as demais disciplinas que compõem o curso e as ações dos espaços escolares. Logo, desenvolver o estágio enquanto pesquisa, exige um tempo maior de realização, preparo adequado nas áreas de conhecimento e pedagógicas, análises e problematização. Após esse processo retornar a prática de modo mais qualificado.

Partindo do pressuposto do estágio enquanto pesquisa, outro desafio que se apresenta é como relacionar a prática educativa a aspectos mais amplos, como sociais. Corre-se o risco de reduzir a visão da educação como ação realizada em uma sala de aula e novamente firmar a posição de educação como processo de reflexão solitário distante do coletivo.

Outra proposição é que o estágio consiste nos percursos formativos, onde coexistem momentos formativos com situações que envolvam ação prática. Nesse âmbito o estágio

ocorre durante todo o curso e todas as disciplinas correlacionam-se com vistas à formação dos professores. Isso precisa estar evidenciado em um currículo e Projeto Político Pedagógico estruturado, que possibilite essa correlação.

Nessa perspectiva possibilita o afastamento da visão de estágio como ausência de teoria. O estágio com ausência de teoria promove um enfraquecimento da prática educativa, além de tornar o educador dependente de verdadeiros “receituários” práticos, aplicados em quaisquer contextos educativos.

É preciso uma formação aos estudantes-estagiários que evidencie a complexidade da ação de ensinar e aprender. Para tanto, a didática ocupa um papel de destaque, no entanto, muitas vezes se encontra voltada apenas a seleção de materiais, conteúdos e metodologias.

Como evidenciado anteriormente, as didáticas voltadas de modo excessivo à estruturação de conteúdos e métodos, acabam delimitando a complexidade dos processos educativos. Assim, compreende-se que didática é mais que a simples seleção de conteúdos de uma determinada disciplina, pois aborda a relação ensino-aprendizagem considerando os sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos, situados histórico e socialmente.

É possível destacar um novo papel para a didática contemporânea, denominada de Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2016), que visa considerar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, evidenciando o contexto, as relações humanas que perpassam a prática educativa.

[...] Aí está o papel contemporâneo da Didática que estamos denominando de Didática Multidimensional: uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. (FRANCO, PIMENTA, 2016, p. 541).

Desse modo, compreende-se a didática como um elo que possibilita a relação contínua entre o ensinar e aprender, considerando as estruturas disciplinares, o contexto, as relações com o saber e as formas de reconstruí-lo. Assim a concepção de didática multidisciplinar ou geral, visa afastar a compreensão didática como metodologias – disciplinas – conteúdos.

Compreende-se, portanto, a ação do educador como prática social. Sendo uma forma de intervir na realidade com vistas à justiça social. Compromete-se assim, a não contribuir com o agravamento ou mesmo a reprodução das dicotomias oriundas das ideologias de mercado, que valorizam o valor econômico sobre os aspectos humanos. As perguntas são:

nesse âmbito é possível formar professores para a justiça social? Quais as características que esses professores devem apresentar?

Uma das proposições foi destacada pelas pesquisas de Villegas e Lucas (2002) da Montclair State University, de Nova Jersey in Zeichner e Flessner (2011, p. 333):

- Ser socioculturalmente consciente – reconhecer que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela localização do indivíduo na ordem social;
- Ter uma visão afirmativa dos estudantes de origem diversa, vendo recursos de aprendizagem em todos os estudantes, mais do que considerar as diferenças como problemas a superar;
- Ver a si próprio como pessoa responsável e capaz de trazer a mudança educacional que tornará as escolas responsivas a todos os estudantes;
- Entender como os aprendizes constroem o conhecimento e podem ser capazes de incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes;
- Conhecer a vida dos estudantes, incluindo a reserva de conhecimento de suas comunidades;
- Usar o conhecimento sobre a vida dos estudantes para elaborar um ensino que faça uso do que eles já sabem, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes dos alunos para além do que já é conhecido.

A práxis, portanto, relaciona conhecimentos teóricos e práticos, sem distanciar-se da realidade social de seus estudantes e comprometendo-se com sociedades mais humanas e igualitárias. Constitui-se um educador socialmente responsável, para combater as injustiças dentro e fora do espaço educativo.

Essa tendência, que vincula a prática educativa à realidade histórico-social, também está presente nas pesquisas sobre ESE nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe). O contexto atual está sendo marcado, em especial no caso brasileiro, por um retrocesso quanto às políticas educacionais. Isso vem sendo evidenciado por correntes conservadoras, que promovem a retomada de visões e concepções de educação ultrapassadas.

Os cursos de formação de professores oferecem a formação teórica (que englobam a base teórica e prática) com vistas às práxis pedagógica que se dará no efetivo exercício da docência. Essa formação é fundamental, no sentido de contribuir com a construção e a sistematização de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem dentro de uma realidade histórico-social.

Um curso não é a práxis do futuro professor. É uma formação (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora. (PIMENTA, 2012, p. 120).

Nesse sentido, a formação de professores não consiste apenas em fornecer a base teórica (que abrange teoria e prática), mas também fornecer condições de compreender a prática educativa e reelabora-la. Compreende-se então que o conhecimento é constituído de teoria e prática. Logo o estágio também é um espaço de produção de conhecimentos.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

Assim percebe-se no ESE a importância da relação teórica prático de todos os conhecimentos com vistas à construção da práxis educativa quando a inserção profissional. Para isso é imprescindível o Projeto Político Pedagógico, currículo e o comprometimento dos educadores formadores com essa perspectiva prática das áreas do conhecimento, possibilitando efetivo diálogo com as práticas de estágios que são um dos elementos fundamentais da formação docente.

5. METODOLOGIA: CONCEPÇÕES DE PESQUISA

Esse capítulo apresenta a concepção metodológica que orientou a pesquisa. Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, por compreender que esta possibilita aproximar-se da temática investigativa em profundidade. Como modalidade de pesquisa, tem-se a pesquisa-ação por método de abordagem. Esta metodologia possui um tripé, ação-investigação-formação, que em seus ciclos, potencializa a prática educativa com base na relação da experiência e do conhecimento. Neste processo, o educador tem a possibilidade de tornar-se um intelectual autônomo, capaz de dizer a sua palavra. Desse modo, no item 5.1 apresenta-se a Pesquisa-Ação, segundo Carr e Kemmis (1988), onde é compreendida como ciclos espiralados que correlacionam planejamento, ação, observação e reflexão. Já no 5.2 apresentam-se o contexto e os sujeitos da pesquisa. No item 5.3 contemplam-se os instrumentos utilizados para produção e coleta de dados, evidenciando os ciclos relacionados aos objetivos da pesquisa e explicitando o caminho para a produção das análises.

5.1 PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo por buscar a compreensão de determinado fenômeno em seu contexto sócio histórico, podendo assim analisar com maior amplitude as relações estabelecidas. Para tanto, o pesquisador tem a oportunidade de inserir-se no campo prático buscando apreender como determinado fenômeno ocorre, suas implicações e potencialidades.

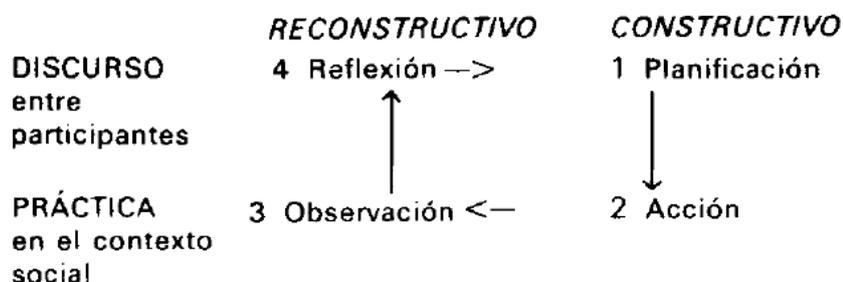
[...] Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

A pesquisa foi realizada na perspectiva da Pesquisa-Ação. Pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que possibilita transitar entre ação e pesquisa, para fomentar respostas a problemas práticos e atuar diretamente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Existe uma pluralidade de terminologias em torno de sua definição. Esta pluralidade está associada ao fato de a Pesquisa-Ação ser compreendida como um conjunto de processos investigativos. Ela possui algumas características centrais comuns: um planejamento de ação a ser implantada que será sistematicamente analisada com base na observação – reflexão – nova ação; os integrantes encontram-se comprometidos com todas as etapas. “[...] No que diz respeito ao método, um caráter central da abordagem da pesquisa-ação é uma espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão”. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174)³².

A pesquisa-ação, assim, realiza-se através de movimentos retrospectivos e prospectivos (Figura 2). Esses movimentos provocados através da estrutura espiralada contribuem para desenvolver as percepções acerca do que foi realizado, e evidenciado através da coleta de dados. Posteriormente, com base nas reflexões, planejar as próximas ações. Esse movimento, na visão dos autores Carr e Kemmis (1992), contribui com a reflexão que pode resultar na construção do conhecimento.

Figura 2 – Movimento retrospectivo e prospectivo



Fonte: Carr e Kemmis, 1992, p. 197.

Em Carr e Kemmis (1992), a pesquisa-ação é apresentada através de uma espiral que contém quatro momentos: **Planejamento, Ação, Observação e Reflexão**. Cada um dos momentos exige ação-reflexão-ação, buscando compreender os acontecimentos e reorientar a prática.

O **planejamento**, elaborado após a realização do diagnóstico inicial, buscou elencar ações para a implantação. O planejamento foi flexível, uma vez que as situações advindas do

³² Por lo que concierne al método, um carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. (CARR; KEMMIS, 1988 p. 174).

contexto da pesquisa e participação dos estudantes/estagiários poderiam revelar demandas que causem imprevistos ou mesmo limitações.

A **ação** é executada por meio do planejamento com base em um roteiro didático. Nesta etapa foi possível realizar reflexões a respeito das demandas vivenciadas na prática. Já a **observação**, realizada de modo cauteloso, buscou desvelar possíveis limitações sociais e pessoais. Neste momento, o diário de campo se tornou uma ferramenta que auxiliou no registro das observações, bem como suporte para reflexões vinculadas à ação.

A **reflexão**, momento em que o pesquisador, buscou analisar o relato das observações, em busca de possíveis situações problema, que exigissem uma reestruturação da ação.

Para sua realização, existem três condições mínimas segundo Carr e Kemmis (1988)³³. Evidenciando que a ausência de pesquisas identificadas com essas condições implicam na não caracterização de uma Pesquisa-Ação. Essas condições são:

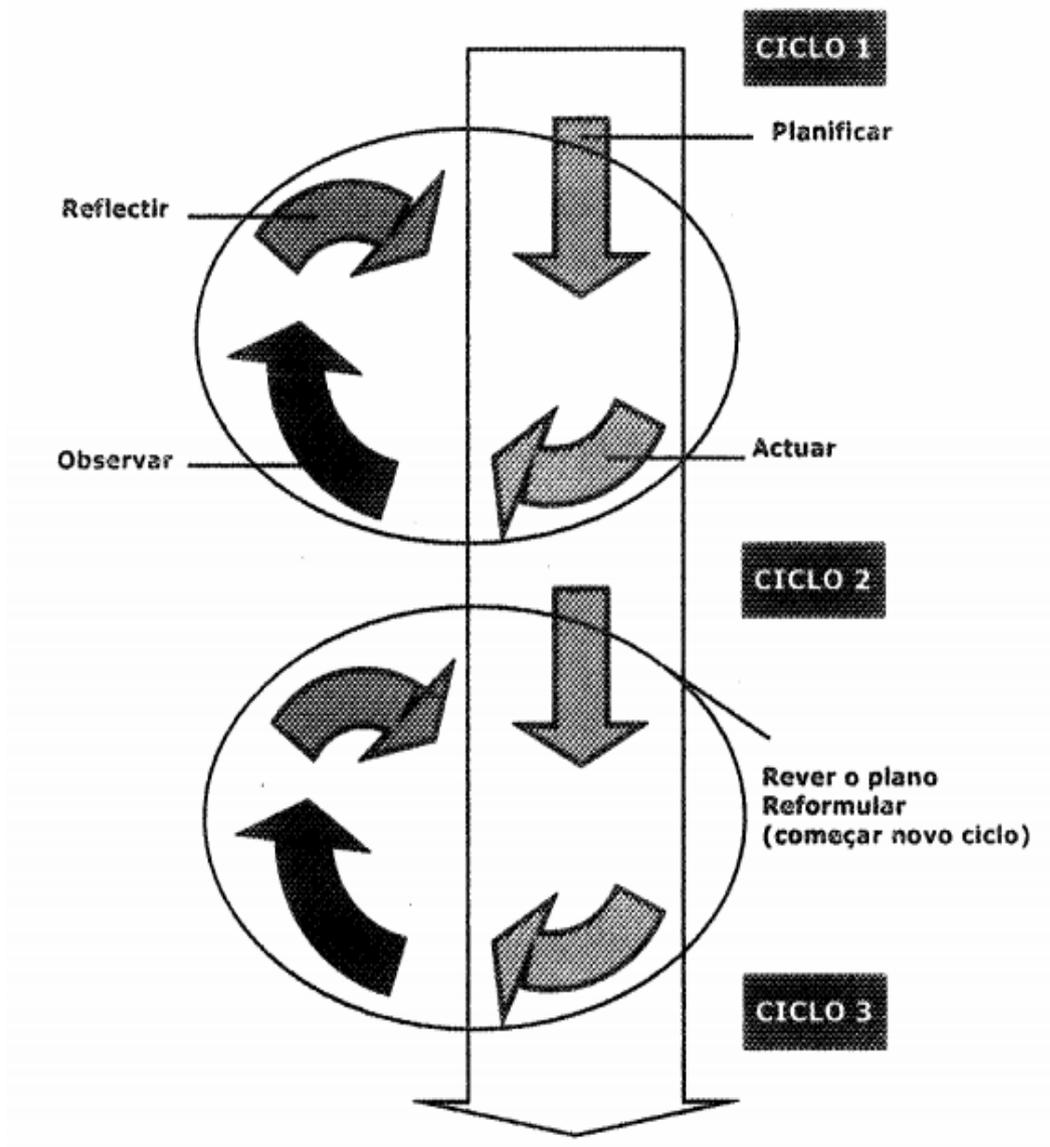
[...] a primeira esse projeto foi planejado com uma prática social considerada com uma forma de ação de melhoria estratégica suscetível ao melhoramento; segundo, que o projeto recorra a um espiral e uma curva de planejamento, ação, observação e reflexão, todos estes implantados e inter-relacionados sistematicamente as atividades autocríticas; a terceira, que o projeto envolva os responsáveis pela prática em todos e cada um dos momentos do projeto, expandindo gradualmente a participação no projeto para incluir outros afetados pela prática, e mantendo um controle colaborativo do processo. [...] (CARR; KEMMIS, 1988, P. 177, tradução própria).

De acordo com as três condições mínimas de Carr e Kemmis (1988) para a realização de uma pesquisa-ação, a presente pesquisa foi desenvolvida sob os seguintes aspectos:

1. **Prática social:** é a prática dos estudantes/estagiários do curso FPEP durante a realização dos ESE II e III, relacionando conhecimentos científicos e pedagógicos.
2. Através de uma **estrutura em espiral** explorar momentos de planejamento, ação, observação e reflexão relacionados à autocrítica.

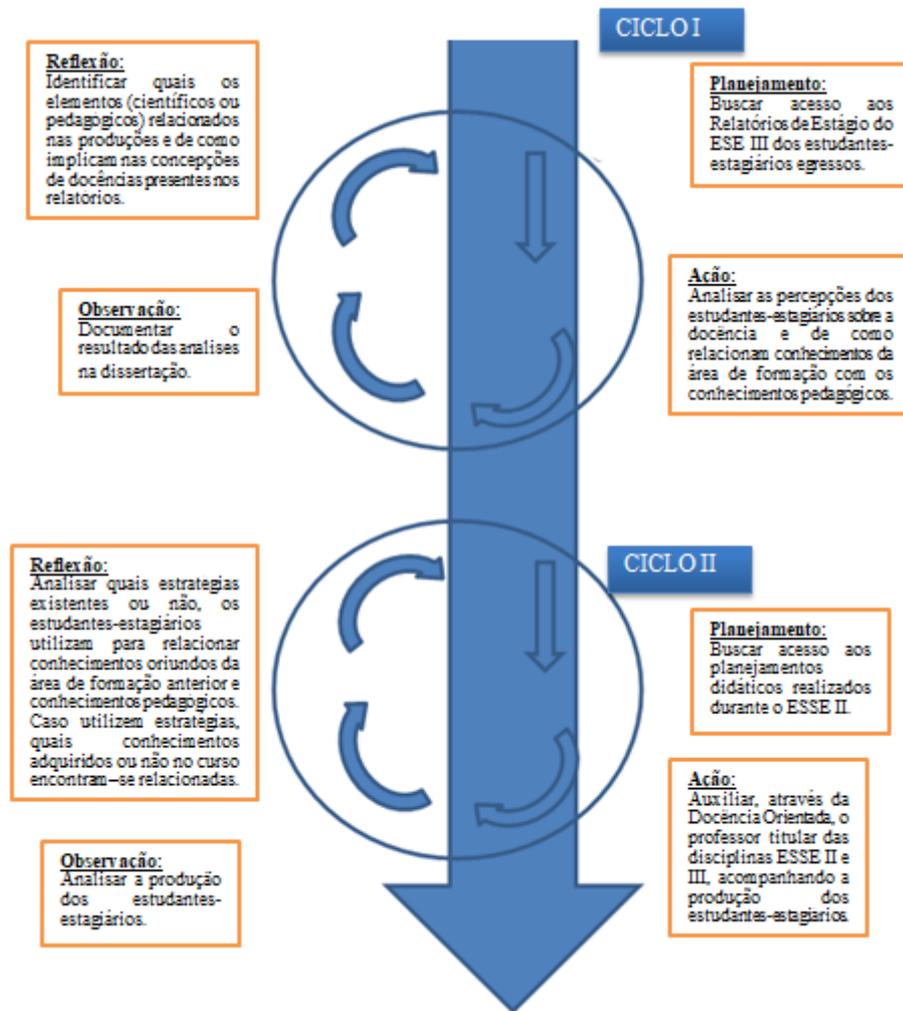
³³ [...] la primera, que un proyecto se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; la segunda, que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y autocriticamente; la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso. [...] (CARR; KEMMIS, 1988, p. 177).

Figura 3 – Síntese dos momentos da Pesquisa-Ação.



Fonte: Momentos da pesquisa-ação KEMMIS, 1989 apud COUTINHO, 2009.

Figura 4 – Ciclos³⁴ da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

3. A pesquisa-ação requer a **participação dos envolvidos** na pesquisa em todos os momentos estabelecendo a colaboração. Para tanto os participantes além de informados sobre cada etapa de realização, terão participação em cada fase da pesquisa.

Assim, visa proporcionar uma visão ampla sobre os enfoques predominantes em investigação educativa e sua relação com a prática. Também objetiva o surgimento de um posicionamento filosófico com vistas à formação de uma comunidade educativa mais crítica. Nesse processo a autonomia pode ser conquistada com a construção de teorias de educação sobre a reflexão crítica sobre as práticas educativas.

³⁴ Devido à crise sanitária provocada pelo novo coronavírus e as adaptações necessárias ao andamento da investigação, a Figura 5 retrata o novo desenho dos Ciclos da Pesquisa, uma vez que não houve a possibilidade de realizar o terceiro ciclo.

O movimento em espiral que integra a planificação, ação, observação e reflexão, possibilita o movimento prospectivo e retrospectivo fundamental à realização da pesquisa-ação.

Na pesquisa-ação a participação do grupo envolvido em torno da pesquisa é fundamental, pois será através desse processo que as modificações e transformações sociais poderão ocorrer. Essas transformações não ocorrerão através de um receituário democrático a ser aplicado. A Pesquisa-Ação provoca modificações na sociedade por intermédio da consciência dos envolvidos a partir dos princípios democráticos permitindo assim que estes transformem suas relações com o meio, desenvolvendo o pensamento crítico.

A pesquisa-ação pode ocorrer ainda, segundo Coutinho, C. et al. (2009), sob três modalidades básicas: *técnica*, *prática* e *crítica* ou *emancipadora*. Dentro do âmbito da pesquisa em questão, a modalidade adotada será pesquisa-ação *prática*. Onde os pesquisadores externos são vistos como “facilitadores” que estabelecem uma relação direta com os professores. Nesse sentido, essa relação irá ocorrer através da pesquisa participante e da docência orientada, atuando o pesquisador em cooperação com os professores responsáveis pelas disciplinas de ESE do curso FPEP. No quadro a seguir, destacam-se as modalidades de pesquisa-ação dos autores anteriormente evidenciados.

Quadro 4 – Modalidades da pesquisa-ação.

MODALIDADE	OBJETIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPOS DE CONHECIMENTO QUE GERAM	PROGRAMAS DE AÇÃO	NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO
Técnica	Melhora as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico / explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do Processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Fonte: Adaptado de COUTINHO et al. 2009, p. 364.

Dentro dessa concepção de pesquisa, existe a possibilidade de ação do pesquisador, oportunizando a relação de conhecimentos teóricos e práticos com vistas às práxis educativas.

[...] dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos planejar e concluir pesquisas cujos objetivos não se limitam à descrição ou avaliação. Na fase de construção ou de reconstrução não basta descrever ou avaliar.

Precisamos definir ideias que antecipem o real, que delineiam um ideal (THIOLLENT, 1998, p. 49).

Nessa abordagem de pesquisa sob a perspectiva da ação, é imprescindível observar os preceitos éticos para a realização da pesquisa. Assim, com base nas orientações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED (2019, p. 26), podem-se destacar os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social.

Desse modo, a pesquisa busca orientar-se e fundamentar-se nos preceitos éticos, de modo a revelar em suas ações a responsabilidade social. É possível também observar a preocupação ética presente nas obras de Freire (1997, p.37):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Pesquisas orientadas nos preceitos éticos precisam estar comprometidas com o respeito aos seres humanos, com responsabilidades e adequadas e metodologicamente fundamentadas. Buscando assim, afastar-se de eventuais riscos que possam oferecer aos envolvidos.

5.2 CONTEXTO E SUJEITOS

O processo de investigação-ação no Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional do Programa Especial de Graduação (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ocorreu entre maio de 2020 a junho de 2021. O campo de pesquisa recaiu sobre o Estágio Curricular de Ensino II e III, do FPEP. Após definir o campo de pesquisa, foi realizada uma aproximação com base nos seguintes aspectos: como o

estudante/estagiário planeja uma prática educativa, quais os aspectos, leituras e experiências balizam suas ações. Os envolvidos nesta pesquisa-ação foram:

- **Estudantes:** estudantes/estagiários do Estágio Curricular II do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional.

- **Contexto:** Programa Especial de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

A escolha pelo curso de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria ocorreu em virtude de a pesquisadora ter atuado na Educação Profissional e acompanhado a expansão da Rede Federal de Ensino. Ao realizar uma pesquisa sobre a Universidade Federal de Santa Maria, observou-se elevado número de matrículas no curso de FPEP. Logo, percebeu-se a necessidade de conhecer mais sobre os processos formativos do referido curso de formação pedagógica, que ocorre em tempo reduzido em relação às licenciaturas e de como se dá o processo de constituição docente nesse contexto. Buscou-se significar as experiências obtidas pela pesquisadora no contexto da Educação Profissional, bem como, relacionar aspectos da formação em Pedagogia.

Com o apoio das bibliografias de base da pesquisa, percebeu-se que o educador é constituído a partir da relação que estabelece entre os conhecimentos e a inserção no espaço educativo. Desse modo, a escolha recaiu sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino.

Após a escolha do contexto e dos sujeitos, partiu-se para a análise dos relatórios de estágio dos estudantes egressos do curso, buscando percepções sobre a docência e possíveis relações entre os conhecimentos oriundos da formação anterior dos estudantes-estagiários com os desenvolvidos durante o curso de FPEP. A partir da leitura atenta, percebeu-se nos relatos, a descrição de fatos semelhantes, a dificuldade enfrentada no ESE III, momento em que o estudante realiza a prática educativa, a partir de um projeto e observações realizadas nos estágios anteriores. As dificuldades versam desde a falta de contato mais efetivo com o orientador, ou com o supervisor de estágio, até situações envolvendo o ensino e aprendizagem.

Para perceber como as disciplinas de ESE são organizadas e como ocorrem os encontros de orientações, houve a aproximação com os professores responsáveis. Nas disciplinas ESE II e III, foi realizada a Docência Orientada, possibilitando a aproximação com a professora titular que também é orientadora da presente pesquisa. Para o ESE I, o contato ocorreu via e-mail, o professor titular encaminhou as orientações, fornecidas aos estudantes-estagiários.

Em meados de 2020, deflagrou a crise sanitária do novo coronavírus, que exigiu uma série de modificações e adaptações dentro do âmbito da educação, impactando a presente pesquisa de modo direto. Para tanto, a Docência Orientada, prevista para o segundo ciclo, foi realizada em ambiente virtual de aprendizagem, através de encontros síncronos e análise das produções dos estudantes-estagiários. Apesar da realização dos encontros síncronos, foi possível realizar a coleta de dados prevista e as análises necessárias à pesquisa.

5.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO, RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da pesquisa, no primeiro ciclo foi laborado o diagnóstico inicial a partir dos relatórios de ESE III dos estudantes-estagiários com o objetivo de evidenciar as concepções sobre a docência, possíveis relações entre conhecimentos da matéria de ensino e conhecimentos pedagógicos, autores mais citados, percepções sobre o estágio e ideias relacionadas ao supervisor e orientador de estágio, dos egressos.

Na sequência, o desenvolvimento dos momentos de pesquisa-ação ocorreu através da inserção do pesquisador no contexto da pesquisa, em uma turma que irá realizar o estágio curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional.

Nesta pesquisa, optou-se por realizar a observação participante e registro de diário de campo. A coleta de dados ocorreu durante os encontros de formação com estudantes/estagiários do Programa Especial de Graduação (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, o conjunto de instrumentos e técnicas utilizados foi:

Observação Participante ocorreu com a interação entre pesquisador, estudantes-estagiários e professor orientador durante as aulas de estágio II. A observação é imprescindível para a investigação de um contexto. Como a pesquisa-ação pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo de transformação, a observação ocorreu de forma colaborativa, através da experiência com vivências e práticas.

Diário de campo prescinde de uma rotina de escrita reflexiva, ela pode ocorrer durante as observações ou após. Este é um instrumento que possibilita realizar mudanças ou adaptações aproximando-se da resolução dos problemas apresentados. O diário de campo pode ser um instrumento que auxilia a revisar as práticas realizadas.

Análise de documentos a partir dos relatórios e planejamentos didáticos dos estudantes-estagiários. Esses documentos podem fornecer informações relevantes tanto para o diagnóstico inicial quanto para os resultados da pesquisa.

Assim a presente pesquisa foi desenvolvida através de dois ciclos, são eles:

O primeiro ciclo foi realizado através da análise documental a partir dos relatórios de estágio e dos planejamentos didáticos já produzidos pelos estudantes. Essa análise buscou identificar como ocorre ou não a relação entre conhecimentos científicos (oriundos da área de formação) com a base pedagógica desenvolvida durante o curso.

Segundo ciclo através da matrícula na disciplina de Docência Orientada visa uma aproximação com os estudantes através da pesquisa participante. Essa aproximação busca compreender a constituição do profissional docente através do estágio. Os dados foram coletados através do diário de campo. Assim foi possível planejar as próximas ações e realizar reflexões acerca das evidências.

O quadro a seguir mostra como buscamos atingir cada um dos objetivos da pesquisa a partir dos instrumentos escolhidos:

Quadro 5 – Objetivos de pesquisa e estratégias.

Objetivos	Instrumentos
Investigar como o estudante/estagiário relaciona saberes do conteúdo da matéria de ensino e os saberes pedagógicos em seu planejamento didático	Documental: análise de relatórios e planejamentos didáticos dos estudantes-estagiários. Análise das orientações de estágio.
Verificar quais os saberes docentes os estudantes-estagiários do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional mobilizam para planejar sua prática escolar no Estágio Supervisionado de Ensino III.	Análise de relatório e observação participante através da Docência Orientada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Assim, a partir dos dados produzidos e coletas, a análise foi realizada tendo como base a triangulação de dados. A triangulação de dados pode ser caracterizada como “[...] emprego múltiplo e variados de métodos na realização da pesquisa”. (BASSO JUNIOR et al., 2016, p. 20). Desse modo, é possível analisar os fenômenos que se apresentam ao pesquisador de modo amplo, sobre diferentes perspectivas. Nesse âmbito a pesquisa intitulada: “Saberes Mobilizados e Construídos no Contexto do Estágio Supervisionado de Ensino do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional”, pode dialogar com a Triangulação de Dados à medida que, para descrever e analisar os dados quantitativos e qualitativos utilizou

perspectivas oriundas da Observação Participante, Diário de Campo e Análise de Documentos.

Partindo do pressuposto anteriormente evidenciado, a Triangulação de Dados proporcionou uma relação entre métodos quantitativos e qualitativos auxiliando na compreensão do fenômeno. Assim, segundo Minayo (2010, p. 29), a Triangulação, em uma de suas dimensões é utilizada para “avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, enfim”. Nessa perspectiva existe uma possibilidade de diálogo com a pesquisa que visou aproximar-se da perspectiva do curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentro do Programa Especial de Graduação (PEG) com a especificidade das disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino (ESSE II e III).

Para sua realização, a Triangulação de Dados conta com a organização de três processos interpretativos que possuem etapas a serem cumpridas para sua efetivação. O *primeiro processo interpretativo* contempla três etapas: “preparação e reunião dos dados; avaliação de sua qualidade e elaboração de categorias de análise”. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204). Assim, a pesquisa anteriormente apresentada, contempla a etapa de reunião dos dados do Estágio Supervisionado de Ensino I, II e III relativos aos: relatórios, projetos, Plano de Curso, orientações e focos de observação. Posteriormente ocorreu a escolha das categorias para a realização da Análise de Documentos.

Para a realização do segundo processo interpretativo, que conta com a análise dos dados e “reconstrução teórica da realidade” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 205 apud GOMES et al., 2010 p. 199), foram contempladas três etapas a saber: *leitura em profundidade* de todo o conteúdo de modo a desenvolver uma visão ampla do fenômeno e suas implicações; *diálogo com autores* relacionar as percepções com as perspectivas dos autores que fundamentam a pesquisa; *questões amplas* relacionar o fenômeno as percepções elucidadas nas etapas anteriores com aspectos micro (documentos que compõe o fenômeno) e macro (contextualizar estabelecendo relações mais amplas, conjunturas sociais que refletem no fenômeno).

Já no terceiro processo interpretativo é necessário realizar uma “reinterpretação” dos dados e das análises produzidas, ou seja, uma “construção-síntese mediante diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético: uma análise que parte do conhecimento local, mas que permita que se chegue a uma aproximação com a realidade mais ampla” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206 apud GOMES et al., 2010, p. 207).

Percebe-se em todos os processos interpretativos elencados anteriormente, uma possível relação com o âmbito da Pesquisa-Ação, à medida que necessita análises e reflexões em cada uma de suas etapas, bem como o planejamento e a necessidade de elencar ações a serem realizadas.

A opção pela *Análise por Triangulação de Métodos* significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. (MARCONDES; BRISOLA, 2014 p. 206).

Percebe-se com a Triangulação de Dados, que conjuga dados qualitativos e quantitativos e diferentes abordagens para o tratamento dos dados, a possibilidade de o fenômeno ser explorado em suas diferentes nuances.

6 AS ESPIRAIS CÍCLICAS E A COMPREENSÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE ENSINO NA EPT

O presente capítulo trata dos ciclos da pesquisa. Assim, o subcapítulo 6.1 contempla o Projeto Pedagógico do curso FPEP e as orientações de estágio fornecidas nas disciplinas de ESEI, II e III com a análise documental dos relatórios produzidos pelos estudantes-estagiários. O subcapítulo 6.2 apresenta a análise documental dos planejamentos didáticos e das observações realizadas durante a Docência Orientada.

6.1 ANÁLISES DO PROJETO PEDAGÓGICO E DAS ORIENTAÇÕES DE ESTÁGIO I, II E III

O Programa Especial de Graduação (PEG) de Formação de Professores para a Educação Profissional é uma proposta que surgiu a partir da articulação dos Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria em decorrência da necessidade firmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Segundo o Artigo 62 da LDB, a formação de professores para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Desse modo, o curso de FPEP do PEG, vem atender a crescente demanda de professores que atuam ou pretendem atuar no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O curso encontra-se respaldado legalmente não em um, mas vários documentos: Resolução CNE/CEB nº2/97, Resolução CNE/CES nº1 de 27 de janeiro de 1999; Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002; Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008; Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005; Parecer CNE nº 05/2006 e Parecer nº9/2007.

Para conhecer e se aproximar da proposta formativa do PEG no âmbito do curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, são apresentados os elementos que compõem o Programa Pedagógico do Curso. Após a apresentação, segue a aproximação com as disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino, interesse central do presente processo investigativo.

Com o intuito de compreender a formação ofertada dentro do âmbito do Curso de FPEP, é preciso uma aproximação com a Proposta Pedagógica Curricular. O curso encontra-se dividido em três semestres, com a estrutura disciplinar apresentada a seguir.

1º Semestre

Políticas Públicas e Educação Profissional
 Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
 Estágio Supervisionado I
 Metodologias do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica
 Políticas Públicas e Educação Profissional

2º Semestre

Estágio Supervisionado II
 Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica
 Metodologia do Ensino Mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação
 Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica
 Teorias da Educação

3º Semestre

Educação Inclusiva
 Estágio Supervisionado III
 Libras
 Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo
 Relações Humanas no Trabalho
 Seminário Temático (PPC do Curso FPEP³⁵).

Ao analisar a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), uma estrutura que visa à formação de professores ancorada em disciplinas de metodologia, educação profissional, psicologia do desenvolvimento, educação e trabalho, história da educação e as disciplinas vinculadas ao estágio. Não é ofertada nenhuma disciplina de Didática, Pimenta (2005), [...] “atividade teórico-prática de ensinar constitui o núcleo do trabalho docente. Este, por sua vez, é o objeto de investigação da didática”.

[...] a didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal da realidade ainda não existente) ela se constitui num método, num instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada. (PIMENTA, 2005, p. 63).

Para compreender a especificidade do trabalho educativo, a didática exerce uma função fundamental, pois se encontra centrada na relação ensino-aprendizagem. Em Franco e Pimenta (2016), percebe-se que a estruturação do ensino como mera atividade de seleção de conteúdos e metodologia, abrevia a complexidade do fazer pedagógico.

Considerando que o ensino na sociedade se desenvolve intencionalmente nas instituições escolares, faz-se necessário explicitar os princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543).

³⁵ Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/informacoes-do-curriculo>.

A didática enquanto disciplina de um curso de formação de professores, pode auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, que é central na prática educativa. A didática é compreendida como uma área do conhecimento, que pode auxiliar a preparar os professores para a tarefa de ensinar histórico e socialmente inserido.

Ao realizar uma aproximação do Projeto Pedagógico do curso, tendo em vista a investigação desenvolvida, além dos aspectos da didática destacados anteriormente, é preciso realizar uma aproximação com as disciplinas de estágio, as principais orientações e documentos. Assim, dentro das Normas De Estágio, podemos perceber as concepções relativas ao ESE I, II e III.

Estágio Supervisionado I – contempla conhecimentos teóricos referentes a prática pedagógica, habilidade, atitudes e competências em situações de ensino, levando-se em consideração os referenciais curriculares das respectivas áreas. Delimitação do lugar de estágio, perfazendo um total de 08h em atividades de observação em gestão e organização institucional. Cabe, ainda, nesta etapa, a organização dos procedimentos necessários para formalização do futuro estágio.

Estágio Supervisionado II – contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à construção dos saberes docentes e organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem. Desenvolvimento de pelo menos 15h de observações participantes focadas e ações colaborativas docentes em momentos de atividades práticas e/ou de resolução de exercícios, entre outras, com objetivo de elaborar o Projeto de Ensino que será implementado no Estágio Supervisionado III.

Estágio Supervisionado III – Docência Orientada. O estudante estagiário deverá planejar e ministrar no mínimo 30h de aulas sob a supervisão dos professores orientadores. Nesta etapa, o estágio deve ser acompanhado pelo professor orientador da UFSM e pelo professor supervisor (regente da turma) – que também avaliará o processo de docência. Todas as atividades desenvolvidas pelo estudante estagiário devem ser previamente submetidas ao Professor supervisor, na forma e periodicidade definida entre ambos. É competência privativa do Professor supervisor e ou da equipe diretiva da Escola autorizar o desenvolvimento de atividades por parte do estagiário.

Dos documentos que constituem o ESE I são: Carta de Apresentação (contém informações relativas ao estudante e a instituição onde realiza sua formação); Termo de Compromisso de Estágio (que formaliza a cooperação entre a instituição formadora e o local de realização das práticas de estágio); Declaração de presença na escola e o roteiro base para a elaboração do Relatório.

Além dos documentos mencionados anteriormente, o ESE I contempla uma denominada: Atividade de Pesquisa 1 e 2 – Conhecendo os Espaços/Campo para atuação. O foco principal desta etapa é auxiliar o estudante estagiário a perceber em quais disciplinas, dada sua formação, poderá atuar. Porém, também objetiva conhecer os espaços em termos de estrutura física, uma vez que a maioria dos estudantes-estagiários não são oriundos de cursos técnicos e desconhecem tanto as escolas quanto os Institutos Federais. Além de estudos sobre

a produção e implementação do Projeto Pedagógico dos Cursos. Também orienta a consulta aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Técnica.

O roteiro para a Elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado de Ensino I contempla os seguintes aspectos: cursos ofertados, turnos de funcionamento, média de alunos, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), relação alunos e professores, relação entre a instituição e a comunidade, relações interpessoais, processo de construção do PPP, bem como questões relativas aos temas da atualidade como novas tecnologias e temas transversais.

No roteiro de elaboração do Relatório, os estudantes estagiários são motivados a analisar as categorias previamente fixadas com as percepções do espaço educativo e realizando classificação de sentido dual como sendo positivas e ou negativas. Após, também solicita que o professor iniciante faça uma reflexão crítica de como essa prática contribuiu ou não para sua formação. Lembrando que essa prática coincide diretamente com o início do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional.

Ao menos duas percepções podem ser evidenciadas com base nas referências da presente pesquisa, certa semelhança com o estágio na perspectiva instrumental, pois motiva o professor iniciante a buscar diretamente as “disciplinas” em que poderá lecionar sem antes traçar com firmeza os aspectos da coletividade da profissão ou mesmo os mais amplos como: qual a contribuição que a área de conhecimento fornece para a formação geral desse estudante dentro de determinada ocupação? Como esse conhecimento está implicado com o Projeto Político Pedagógico do espaço formativo? Quais as contribuições que pode apresentar? Percebe-se a necessidade de relacionar as áreas de conhecimento com aspectos mais amplos, sociais e mesmo a nível local, das instituições de ensino, sob o risco de formar educadores que podem compreender que seu trabalho se dará de modo isolado através de disciplinas estanques e sem a relação histórica e social subjacente.

[...] De modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho

das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (PIMENTA, 2005 p. 21).

Outro ponto a ser considerado é o roteiro de elaboração dos relatórios que coloca o professor iniciante em posição de julgar aspectos do espaço educativo de modo dual como negativos e positivos, no ESE I. Dentro da crítica apresentada por Tardif (2003) sobre Schön (1987) e o profissional reflexivo, este autor salienta que a categoria “reflexão” é ampla, necessitando algumas bases para que possa ocorrer sob o risco de tornar-se vazia de sentido.

Ao realizar as reflexões com aporte teórico, é possível afastar-se de análises simplistas e duais como positivo e negativo que não contemplam toda gama complexa de conhecimentos envolvidos no fazer pedagógico. Também impede, assim, de colocar um estudante iniciante da carreira de educação em posição de “julgar” escolhas metodológicas e organizacionais de profissionais de carreira. Ao invés de fomentar o julgamento precipitado, o estágio pode fomentar análises, exemplo: de que modo às escolhas metodológicas de determinado professor são capazes de atingir ou não os objetivos propostos para a prática educativa? Abre caminho para perceber que não existe uma única metodologia adequada ou um conjunto de técnicas instrumentos que levam ao sucesso da prática educativa, mas uma gama de relações a serem consideradas onde algumas escolhas são realizadas e precisam ser constantemente revistas.

No ESE II também existem documentos relativos à comprovação de presença do estudante-estagiário no espaço educativo e as horas destinadas à observação participante das disciplinas identificadas no ESE I, além da construção de um Projeto de Ensino que irá orientar as práticas de ESE III. Pode-se destacar que as observações são orientadas por “focos de observação” e cada orientador de estágio irá definir os seus. Percebe-se nesse ponto, a falta da construção de um entendimento norteador do grupo de educadores Orientadores de Estágio sobre os “focos de observação”. Buscou-se acesso aos focos de observação dos Orientadores de Estágio através de solicitações via e-mail, apenas dois professores retornaram, mas já foi possível perceber que existem diferenças discrepantes que interferem na busca de uma construção mais coesa sobre: O que significa formar professores para a educação profissional dentro do Programa Especial de Graduação da UFSM?

Um ponto de destaque do ESE II é a construção do Projeto de Ensino que será realizado no ESE III. Aqui se percebe uma característica importante do ESE II e das concepções presentes dentro do curso de FPEP, o estágio compreendido como pesquisa e não reduzido à parte prática do curso. Isso dialoga com as perspectivas mais atuais destacadas, principalmente com os referencias como PIMENTA; LIMA (2011), presentes na pesquisa,

onde o momento do estágio precisa ser compreendido proporcionando um intenso diálogo entre a teoria e a prática.

No ESE III, como destacado anteriormente, existe a realização do Projeto de Ensino que é construído no ESE II. Também a participação dos Supervisores e Orientadores de Estágio analisando os planejamentos de aulas e ações do estudante-estagiário. Após a realização do mesmo, é apresentada a descrição de pontos específicos através de um Relatório de Estágio. Com base nas análises realizadas, novamente não existe uma coesão sobre os aspectos presentes nesses relatórios. Assim, encontraram-se nos relatórios produções mais ou menos complexas, quanto sua linguagem, apresentação, sequência lógica ou mesmo referenciais utilizados. Residem aqui alguns pontos que podem indicar que existe uma falta de diálogo e análises quanto ao papel dos ESE I, II e III dentro do curso e de como orientar os mesmos para atingir os objetivos fixados no Plano do Curso. Durante as análises dos relatórios também não ficam claros os papéis, ou mesmo, a participação dos Supervisores e dos Orientadores de Estágio. Por vezes os relatórios apresentam dificuldades enfrentadas durante a realização dos planejamentos de aulas em contato com o grupo de alunos. Alguns estudantes-estagiários enumeraram muitas aulas entre erros e acertos até desenvolver algumas percepções mais claras. Aqui existe um ponto de interesse da presente pesquisa: mais encontros proporcionados entre o grupo de estudantes-estagiários em coletivos, mediados pelo Orientador, onde existem discussões e problematizações em torno das “situações limites” encontradas durante as ações, poderiam qualificar as práticas ou mesmo a experiência de estágio como um todo? SHULMAN (2015), GAUTHIER (1998) são categóricos ao afirmar que os saberes experienciais acabam ficando restritos ao educador dentro do espaço de sala de aula quando não sistematizados e extraídos ensinamentos valiosos dos mesmos.

6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO III E DAS ORIENTAÇÕES DE ESE I, II E III

Nesse primeiro ciclo, são apresentadas as análises dos relatórios produzidos pelos estudantes estagiários no ESE III, do Projeto Pedagógico do curso FPEP e das orientações de estágio fornecidas nas disciplinas de ESE I, II e III. Essa análise documental visa contemplar os seguintes objetivos específicos: *Investigar como o estudante/estagiário relaciona conhecimentos científicos e pedagógicos em seu planejamento didático; Verificar quais os conhecimentos didáticos os estudantes do Curso de Formação de Professores para a*

Educação Profissional mobilizam para planejar sua prática escolar no Estágio Supervisionado de Ensino III.

Abaixo são apresentados os dados da análise documental dos relatórios de ESE III. Com base no objetivo da pesquisa foi elaborado um protocolo com as categorias de análise extraídos dos relatórios de ESE III. Destaca-se que a identificação do autor e do orientador é para fins de organização e não se encontram identificados na apresentação dos dados.

Quadro 6 – Categorias de Análise dos Relatórios ESE III

Ano/Semestre
Concepções de Docência
Relação dos conhecimentos do conteúdo da matéria de ensino e saberes pedagógicos.
Autores citados/Aspectos
Percepções sobre o estágio III
Autor/Orientador
Percepções sobre o papel do Supervisor/Orientador

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O acesso aos relatórios ocorreu através do professor orientador da presente pesquisa, que também é titular da disciplina ESE III no FPEP. Também foi encaminhado e-mail aos concluintes do curso dos quatro últimos semestres, solicitando a participação na pesquisa através do envio de seus relatórios. Ao total, a pesquisa contou com a análise de vinte relatórios, sendo dez (10) referente a 2018-1º, um (01) de 2018-2º, três (03) referente ao 2019-1º e seis (06) de 2019-2º, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Relatórios analisados por período

Ano/Semestre	2018/1º	2018/2º	2019/1º	2019/2º	Total
Relatórios por período	10	1	3	6	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao realizar a leitura atenta dos relatórios de ESE III, vários aspectos relacionados à formação docente dos estudantes-estagiários foram evidenciados. Nesse sentido, algumas

percepções relacionadas ao FPEP foram elucidadas e serão apresentadas através das categorias de análise previamente delimitadas.

Uma das categorias refere-se à *concepção de docência* apresentada nos relatórios elaborados com base no ESE III. Destaca-se que esse não é um item presente nas orientações de elaboração do relatório. Dos vinte relatórios analisados: sete não apresentaram reflexões a cerca da concepção de docência; cinco a apresentaram como uma profissão que ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo um envolvimento maior com os discentes e nas situações que podem interferir no aprendizado dos alunos; quatro caracterizaram a docência como sendo uma função complexa, que exige do educador a capacidade de conjugar uma gama ampla de conhecimentos; um estudante-estagiário evidenciou a docência como uma profissão que necessita de reflexão constante sobre a prática educativa, com vistas a sua qualificação; um estudante-estagiário destacou que a docência necessita um constante alinhamento entre as teorias e a prática; um estudante evidenciou a necessidade de formação continuada na docência com ênfase em metodologias que possam ser eficazes; um estudante destacou a docência como uma função social, sendo imprescindível na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quadro 8 – Síntese da análise da categoria: Concepções de Docência

Categoria de Análise	
Concepção de Docência	
Quantidade de Relatórios	Detalhamento das Concepções de Docência
7	Não apresentam reflexão sobre a docência.
5	Profissão que exige envolvimento com os alunos além da sala de aula.
4	Função complexa que envolve uma gama ampla de conhecimentos.
1	A docência exige reflexão constante sobre a prática com vistas a sua qualificação.
1	A docência requer constante alinhamento entre teoria e prática.
1	Docência como ocupação que exige formação constante com ênfase em metodologias eficazes.
1	Docência como função social capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Outra categoria de análise utilizada foi a possível relação de *conhecimentos do conteúdo da matéria de ensino*, oriundos da área de formação dos estudantes-estagiários, com *saberes pedagógicos* adquiridos durante a formação oferecida no FPEP. Nessa ênfase, várias percepções foram elucidadas. Um primeiro entendimento evidenciou que os estudantes-estagiários reconhecem, em sua maioria, a importância da realização do planejamento didático sendo que sete apresentaram referências sobre a forma que realizaram a organização da prática educativa.

Dentro dessa categoria, houve a preocupação de relacionar o planejamento com o Plano de Ensino em cinco relatórios. Três estudantes-estagiários destacaram em seu relatório, a importância da reflexão do processo avaliativo, apresentando referências consultadas e a necessidade de analisar os resultados, realizando possíveis adequações no planejamento pedagógico. Demais estudantes-estagiários aplicaram as formas de avaliação pré-determinadas pela instituição de ensino. Dos relatórios, cinco apresentaram referências quanto ao conhecimento do conteúdo da matéria de ensino e sobre a importância de estar preparado para possíveis interações com os discentes com vistas ao conteúdo. Seis estudantes-estagiários apresentaram ênfase na preocupação com a aprendizagem dos alunos, elencando referências consultadas e buscando estratégias de motivação do grupo de discentes. Em cinco relatórios, foram destacadas a correlação da prática educativa com possíveis tendências pedagógicas e concepções de educação e trabalho.

Quadro 9 – Síntese da análise da categoria: conhecimento da matéria de ensino e saberes pedagógicos

Categoria de Análise	
Conhecimento da matéria de ensino e saberes pedagógicos	
Quantidade de Relatórios	Detalhamento
20	Reconhecem a importância do planejamento de aula.
5	Relacionaram o planejamento de aula com o Plano de Ensino.
3	Relacionaram dados oriundos da avaliação dos estudantes com necessidades de replanejamento e adequações nas práticas pedagógicas com apoio em autores referenciais do curso FPEP.
5	Apresentaram referenciais para apoiar o planejamento do conteúdo da matéria de ensino.
6	Demonstraram preocupação com a motivação para a aprendizagem dos estudantes com estratégias e referências.
6	Apresentaram tendências pedagógicas, concepções de educação e trabalho como apoios para realizar o planejamento de aula.

A estratégia de ensino aprendizagem mais adotada foi à aula expositiva dialogada, e a denominada aula prática, onde os alunos vivenciavam simulações correlacionadas à futura inserção profissional. Grande parte dos relatórios destacou que as aulas expositivas dialogadas não apresentaram os resultados esperados, gerando desinteresse dos discentes. A partir das evidências de falta de motivação dos alunos, nas denominadas “aulas teóricas”, alguns estudantes-estagiários reelaboraram suas estratégias de ensino-aprendizagem. Para essa reelaboração de estratégias, foi adotada a pesquisa teórica, recorrendo a bibliografias do curso em dois relatórios, curiosamente alguns estudantes-estagiários destacaram o “improvisado” para contornar essa situação.

Desde o primeiro dia de docência no estágio III, já pude perceber o quanto imprevista é uma aula, o quanto nós professores precisamos ser criativos e bons de improviso, por mais que organizamos o plano de aula, nem sempre sai exatamente como o planejado. (Estudante C 1 - Relato de estudante-estagiário).

Na categoria *percepções sobre o ESE III*, a maioria dos estudantes destaca como fundamental para vivenciar situações relacionadas à docência. O estágio ainda é reconhecido por alguns estudantes-estagiários como o principal ponto dentro da formação do FPEP. Dentre os relatórios analisados, quatro estudantes-estagiários destacaram que não percebem uma correlação direta entre os conteúdos das demais disciplinas e sua formação para docência, sendo caracterizadas como demasiado teóricas e amplas, não percebendo sua importância no planejamento pedagógico.

Com relação às demais disciplinas, acredito que o curso peca um pouco ao não fazer com que o aluno planeje aulas o suficiente, focando muito em teorias da educação e pesquisa em educação, que não são de tão grande interesse para o público alvo deste curso. (Estudante C 2- Relato de estudante-estagiário).

Em *papel do supervisor e orientador*, os estudantes-estagiários relatam a participação do supervisor, com maior incidência na revisão de planejamento pedagógico. Em menor número, como quem acompanhou as aulas, sugeriu bibliografias e esteve à disposição para dialogar sobre eventuais dificuldades durante a realização do estágio. Não houve menção ao papel do orientador nos relatórios de estágio para além do determinado previamente nas orientações gerais do ESE III.

O professor supervisor analisou todos os meus planejamentos antes das aulas e fez algumas considerações quando necessário. Obtive uma grande receptividade dentro

da escola, através do setor de estágio, dos alunos e principalmente do professor supervisor, o qual não mediu esforços em disponibilizar suas disciplinas para que eu realizasse o ESE III. (Estudante C 3 - Relato de estudante-estagiário).

Dentre as principais percepções, os estudantes-estagiários, em sua maior incidência, percebem a importância do planejamento e a necessidade da realização de reflexão. O conhecimento pedagógico, no entanto, não ultrapassa muito o âmbito do planejamento didático. Estudantes-estagiários demonstram falta de habilidade em realizar uma pesquisa a respeito dos alunos, contexto e delimitar uma estratégia de ensino-aprendizagem para além da “aula teórica” com base na exposição dialogada dos conteúdos. A redefinição de estratégias de ensino-aprendizagem revelou-se insuficiente ou incipiente, sem consulta a referências bibliográficas adequadas. Revelaram limitações em conjugar o planejamento com o Plano de Ensino e com a centralidade dos conteúdos de modo a torná-los didáticos. Algumas percepções dos estudantes-estagiários reforçam a concepção de que as metodologias precisam ser adaptadas ao professor e suas crenças e não ao grupo de alunos e suas características.

As evidências elucidam ainda que o conhecimento pedagógico não contempla todos os aspectos necessários para uma prática educativa qualificada como existe a necessidade de aprofundamento de conhecimento oriundo da área de formação. Poucos relatórios demonstraram a importância de construir um referencial sólido a respeito dos conteúdos, houve ainda dificuldades em perceber os aspectos centrais do conteúdo. Com base em SHULMAN (2015), percebe-se que quanto mais o professor conhece um determinado conteúdo e se sente seguro, maior é a abertura que ele irá fornecer aos alunos, para sua participação, superior também é a possibilidade de utilizar metodologias ativas. Pode residir nesse aspecto, a preferência dos estudantes-estagiários em aulas expositivas, onde o conteúdo é sempre apresentado pelo professor.

Os estudantes-estagiários evidenciam uma distinção entre o que seria conhecimento teórico e prático. As teorias da aprendizagem, no entanto, demonstram a interdependência dos conceitos. Percebe-se de fundamental importância a busca por estratégias formativas que contribuam para a superação dessa aparente distinção. Isso se encontra correlacionado às formas de realizar planejamento pelos estudantes-estagiários e suas percepções: aula teórica – expositiva – gera desinteresse; aula prática- manipulação e simulação de situações profissionais – gera interesse. As estratégias de ensino-aprendizagem, também podem estar correlacionadas, como evidenciou TARDIF (2013), nas vivências dos estudantes-estagiários como discentes.

Percebe-se um potencial para o aprendizado coletivo, os relatórios apresentam descrições de dificuldades e situações limite que foram enfrentadas, ou de modo isolado ou através da interação com o supervisor de estágio. Essas situações poderiam servir como estratégias de aprendizado durante o estágio. Para isso, encontros coletivos e discussões de situações problema mediadas pelo orientador, poderiam oferecer potencial à formação dos estudantes-estagiários.

As análises também evidenciaram a inexistência de um modelo único de Relatório de ESE III no curso FPEP. Alguns produziram reflexões mais aprofundadas com base em referências bibliográficas e outros estudantes-estagiários com percepções fundamentadas em crenças pessoais. A reflexão em torno dos aspectos que devem ser contemplados nos relatórios de estágio, bem como, fomentar uma elaboração mais aprofundada em torno das percepções oriundas das experiências nos espaços educativos, podem revelar-se oportunidades de potencializar esse momento dentro da formação dos estudantes-estagiários.

6.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANEJAMENTOS ELABORADOS NO ESE II

O segundo ciclo foi realizado a partir da matrícula em Docência Orientada I, na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino II “A”, durante o primeiro semestre de 2021. O ciclo consistiu em acompanhar a produção dos estudantes-estagiários, desde a elaboração do projeto de ensino aos planejamentos didáticos realizados, buscando identificar como ocorre a constituição do profissional docente nesse processo.

A primeira atividade acompanhada consistiu na elaboração de um Planejamento de Aula, com a duração de 1h30min, contemplando os conteúdos relacionados à área de formação dos estudantes-estagiários. A presente atividade foi orientada com base nos três momentos pedagógicos, Abegg, De Bastos (2005). Houve suporte e orientação do professor responsável pela disciplina, momentos de discussão coletiva sobre os temas propostos e os aspectos centrais do planejamento de ensino. Após, os estudantes inseriram os planejamentos didáticos no *Moodle*, para posterior avaliação e orientação.

Para a realização das análises utilizou-se o Modelos de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (1987), nos elementos centrais de *Compreensão, Instrução e Avaliação*. Os elementos selecionados referem-se à possibilidade e extensão de um planejamento de ensino. Compreender-se que a *Transformação, Instrução, Reflexão e Nova Compreensão*, perpassam a realização da prática de ensino, as ações docentes, relação professor aluno e a reflexão orientada posterior.

Os estudantes-estagiários que realizaram as atividades totalizam cinco participantes. Por questões éticas, seus nomes foram preservados e fizemos uso de ID1, ID2 e assim sucessivamente. A síntese da análise foi apresentada com o recorte de elementos presentes nos Planejamentos de Ensino realizados durante a disciplina de ESE II “A” e reunidos no Quadro 10.

Quadro 10 – Análise do planejamento ID1

Planejamento de Ensino	
ID1	
Compreensão - Shulman (1987)	Evidências
“Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado.” (SHULMAN, 1987, p. 216).	Nutrição de cães e gatos historicamente; Hábito alimentar atual de cães e gatos; Ingredientes usados em dietas convencionais e seus nutrientes; Ingredientes usados em dietas vegetarianas e seus nutrientes; Desafios atuais dos dois tipos de dietas; Exemplos de casos; Artigos científicos, mitos e polêmicas envolvendo o tema.
Instrução - Shulman (1987)	Evidências
“[...] interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica.” (SHULMAN, 1987, p. 219).	É possível ter variações nas dietas de cães e gatos ou só existe uma versão de dieta que não pode ser mudada? Se tem como mudar, como realizar essa mudança e por que realizá-la? Dietas vegetarianas X tradicionais (com alimentos de origem animal). Quais as principais mudanças, deficiências e benefícios? Transição da dieta?
Avaliação - Shulman (1987)	Evidências
Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências. (SHULMAN, 1987, p. 216).	Levantamento de pontos chaves da aula: Cada aluno falará um tópico ou palavra que marcou a aula. Formação de uma nuvem de palavras.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 11 – Análise do planejamento ID2

Planejamento de Ensino	
ID2	
Compreensão - Shulman (1987)	Evidências
“Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado.” (SHULMAN, 1987, p. 216).	Apresentação dos aspectos conceituais introdutório sobre o tema contabilidade ambiental, trabalhando os seguintes conceitos: 1) Contabilidade Ambiental (conceito, importância para as empresas, demais aspectos gerais); 2) Ativo Ambiental; 3) Passivo Ambiental; 4) Custo Ambiental; 5) Receita Ambiental e 6) Despesa Ambiental. Tempo de duração da apresentação do conteúdo: aproximadamente 40(quarenta) minutos.
Instrução - Shulman (1987)	Evidências
“[...] interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica.” (SHULMAN, 1987, p. 219).	Estudante-estagiário apresenta um vídeo sobre o tema do encontro, evidencia a realização de uma discussão inicial.
Avaliação - Shulman (1987)	Evidências
Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências. (SHULMAN, 1987, p. 216).	Questões para debate: 1) Existe possibilidade de conciliar sustentabilidade e lucro? Cite alguns exemplos; 2) Qual a importância da Contabilidade Ambiental para uma Empresa? 3) Cite exemplos de ativos e passivos ambientais que possam evidenciar o comprometimento da Empresa com o meio ambiente. Tarefa de pesquisa para entrega posterior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nos planejamentos de ensino realizados durante a atividade na disciplina de ESE II, os estudantes-estagiários ID1 e ID2 apresentaram compreensão da importância da motivação inicial dos estudantes quanto aos conteúdos que serão desenvolvidos durante o encontro. Os planejamentos contêm ainda referências bibliográficas e pesquisas científicas sobre o conhecimento do conteúdo da matéria de ensino. Em Shulman (1987), percebe-se que a formação acadêmica é essencial na constituição de um professor, assim os conhecimentos produzidos na área formam uma das bases da formação dos estudantes-estagiários. “[...] Esse

conhecimento repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo”. (SHULMAN, 1987, p. 201).

Apesar dos planejamentos de ensino dos estudantes-estagiários ID1 e ID2 destacarem a produção bibliográfica sobre o conteúdo da matéria de ensino e a sugerida na atividade, percebe-se em Shulman (1987), que existem outras fontes que contribuem para uma ação docente qualificada, dentre elas currículo, materiais didáticos e outras fontes de conhecimento trabalhadas durante o curso FPEP. A não articulação de outras fontes de conhecimento trabalhadas durante o curso FPEP implica em questionamentos sobre a compreensão da importância dos estudantes-estagiários sobre os saberes que baseiam a ação docente para além dos adquiridos na formação dentro do conteúdo da matéria de ensino. Já mencionado em outros pontos da presente pesquisa, com base em Shulman (1987), a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo, nos auxilia a compreender que a formação do professor vai além do conhecimento do conteúdo da matéria de ensino.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 1987, p. 207).

Outra percepção oriunda da análise dos planejamentos dos estudantes-estagiários ID1 e ID2, nos remete ao processo complexo da tarefa de avaliar a aprendizagem. A avaliação possui uma relação direta com os objetivos propostos no planejamento de ensino e precisam ser retomados para que se possa perceber as fragilidades e potencialidades da prática educativa. Assim, os objetivos propostos para um planejamento de ensino, ou um conjunto de práticas educativas, precisam contemplar modos de acompanhar o desenvolvimento dos alunos perante os conteúdos propostos. Percebe-se uma relação direta entre os objetivos propostos no planejamento de ensino e a avaliação do encontro, conforme Quadro 12 e Quadro 13 abaixo.

Quadro 12 – Relação entre objetivos e avaliação ID1

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	OBJETIVOS PREVISTOS	AValiação
ID1	Ensinar os principais conceitos da nutrição de cães e gatos, com enfoque em dietas vegetarianas. Buscando uma reflexão dos alunos sobre o tema, com problematização e formulação de argumentações científicas e empíricas e discussão do tema.	Cada aluno falará um tópico ou palavra que marcou a aula. Formação de uma nuvem de palavras. Reflexão e leitura sobre o tema. Elaborar uma argumentação ou questionamento sobre o tema, para discutir na próxima aula.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 13 – Relação entre objetivos e avaliação ID2

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	OBJETIVOS PREVISTOS	AValiação
ID2	1) Realizar a introdução dos aspectos conceituais iniciais da disciplina de contabilidade ambiental; 2) Preparar o aluno com conceitos iniciais para o aprofundamento da disciplina; 3) Fomentar uma mentalidade sustentável, evidenciando a importância de preservação e bem utilizar os recursos naturais.	1) Existe possibilidade de conciliar sustentabilidade e lucro? Cite alguns exemplos; 2) Qual a importância da Contabilidade Ambiental para uma Empresa? 3) Cite exemplos de ativos e passivos ambientais que possam evidenciar o comprometimento da Empresa com o meio ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao analisar o planejamento de ensino do estudante-estagiário ID3, percebe-se uma distinção clara entre os anteriormente apresentados. O primeiro ponto a destacar é que o planejamento de ensino não apresenta referências bibliográficas. As discussões propostas sobre o tema são demasiadamente amplas para o intervalo de 1h30min de duração. O planejamento de ensino foi apresentado com poucos tópicos, demonstrando que a atividade

foi realizada sem a devida atenção. Estudante-estagiário não demonstra articular conhecimento da matéria de ensino.

Quadro 14 – Análise do planejamento ID3

Planejamento de Ensino	
ID3	
Compreensão - Shulman (1987)	Evidências
“Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado.” (SHULMAN, 1987, p. 216).	Estudante-estagiário não apresenta referências bibliográficas: Mostrar as raças ovinas mais produzidas no Brasil e o que elas produzem. Raças que produzem carne, leite, lã, pele, carne e lã.
Instrução - Shulman (1987)	Evidências
“[...] interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica.” (SHULMAN, 1987, p. 219).	Pergunta para discussão inicial: Quais as raças ovinas que vocês conhecem e o que elas produzem? (Será feito uma tempestade cerebral no quadro).
Avaliação - Shulman (1987)	Evidências
Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências. (SHULMAN, 1987, p. 216).	Avaliação: Você como técnico em Zootecnia ao ser questionado por um produtor sobre qual melhor raça ovina para produzir, o que você responderia a esse produtor?

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 15 – Relação entre objetivos e avaliação ID3

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	OBJETIVOS PREVISTOS	AVALIAÇÃO
ID3	Conhecer como se dá a ovinocultura brasileira e entender que existe uma ovinocultura diferente dependendo da região do país. Conhecer quais são as raças existentes e sua produção.	Você como técnico em Zootecnia ao ser questionado por um produtor sobre qual melhor raça ovina para produzir, o que você responderia a esse produtor?

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No planejamento de ensino apresentado, observam-se fragilidades como a ausência de referências bibliográficas. O estudante-estagiário não apresenta as fontes acerca do conteúdo da matéria de ensino que será utilizado para o desenvolvimento da aula. Observa-se também a ausência da descrição de como essa irá ocorrer. Evidencia a não compreensão da administração do tempo na prática de ensino ou dos instrumentos de elaboração de objetivos gerais e específicos e sua relação com a avaliação da aprendizagem.

Quanto à avaliação, percebe-se que o estudante-estagiário propõe um objetivo demasiadamente amplo para um planejamento de ensino de 1h30min. A avaliação não propõe ao estudante uma forma de aprofundamento do tema desenvolvido no encontro, apresenta uma pergunta sem critérios que devem ser atendidos para a resposta.

Quadro 16 – Análise do planejamento ID4

Planejamento de Ensino	
ID4	
Compreensão - Shulman (1987)	Evidências
“Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado.” (SHULMAN, 1987, p. 216).	Estudante-estagiário apresenta referências bibliográficas. Os temas desenvolvidos no encontro são: Classificação e produção de formas farmacêuticas semissólidas Classificação das formas farmacêuticas semissólidas; Sistema dérmico e absorção de formas farmacêuticas semissólidas; Bases semissólidas utilizadas para a incorporação de substâncias;
Instrução - Shulman (1987)	Evidências
“[...] interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica.” (SHULMAN, 1987, p. 219).	Nuvem de palavras através da técnica de Brainstorming para avaliação do conhecimento prévio a respeito do tema proposto.
Avaliação - Shulman (1987)	Evidências
Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências. (SHULMAN, 1987, p. 216).	Avaliação: Na sequência, para avaliação processual da aprendizagem ocorrerá através da problematização do tema através de estudos de casos.

O planejamento de ensino do estudante-estagiário ID4, foi o primeiro a destacar o Programa do Curso e o vínculo direto com o conteúdo da matéria de ensino desenvolvido. Percebe-se que o destaque de modo direto no planejamento, pode contribuir com a percepção da importância do Programa de Curso, documento que orienta os conteúdos a serem desenvolvidos durante as práticas educativas. Apesar de vincular o Programa de Curso ao planejamento de ensino, é possível que a quantidade de conteúdos elencados, não possa ser desenvolvida em um período de 1h30min.

Ainda em relação ao planejamento de ensino do estudante-estagiário ID4, percebe-se a proposição de uma avaliação processual, com atividade que inicia durante o encontro e que será concluída posteriormente.

Quadro 17 – Relação entre objetivos e avaliação ID4

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	OBJETIVOS PREVISTOS	AVALIAÇÃO
ID4	Revisar conceitos de formas farmacêuticas sólidas; Apresentar o conceito e classificação das formas farmacêuticas semissólidas; Sistema dérmico e absorção de formas farmacêuticas semissólidas; Bases semissólidas utilizadas para a incorporação de substâncias; Produção de formas farmacêuticas semissólidas; Fixação do conteúdo para o desenvolvimento da capacidade prática de desenvolver e produzir formas farmacêuticas semissólidas.	O aluno deverá concluir a resolução dos estudos de casos iniciados em sala de aula e entregar os mesmos via impressa ou online. Esta atividade será considerada na avaliação processual do desempenho do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Estudante-estagiário apresenta como estratégia de avaliação o estudo de caso, que segundo a descrição irá iniciar durante o encontro e será concluído posteriormente. Como o estudo de caso não é apresentado no planejamento, não é possível verificar a relação direta com os objetivos propostos no Planejamento de Ensino.

Ao analisar o Planejamento de Ensino do estudante-estagiário ID5, percebe-se que o mesmo não apresenta estratégias de interação com estudantes durante o encontro, nem mesmo no momento inicial. Estudante-estagiário apresenta poucas referências bibliográficas e as apresentadas estão relacionadas à área do conteúdo da matéria de ensino. Os conteúdos propostos são amplos em relação a um período de 1h30min de duração.

O Planejamento de Ensino do estudante-estagiário ID5 apresenta os temas que serão desenvolvidos em tópicos, sendo pouco descritivo. Desse modo, não é possível observar estratégias didáticas metodológicas para desenvolver a temática do encontro apresentada.

Quadro 18 – Análise do planejamento ID5

Planejamento de Ensino	
ID5	
Compreensão - Shulman (1987)	Evidências
“Ensinar é, primeiro, entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado.” (SHULMAN, 1987, p. 216).	Estudante-estagiário apresenta referências bibliográficas. Os temas desenvolvidos no encontro são: Reconhecer o histórico da ovinocultura; Relacionar os acontecimentos históricos as oscilações no mercado; categorizar as formas de classificação dos ovinos; reconhecer os principais gargalos da cadeia produtiva.
Instrução - Shulman (1987)	Evidências
“[...] interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica.” (SHULMAN, 1987, p. 219).	Não houve a apresentação de estratégia inicial para a motivação ou participação dos alunos quanto à temática desenvolvida durante o encontro.
Avaliação - Shulman (1987)	Evidências
Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências. (SHULMAN, 1987, p. 216).	Avaliação: Tarefa extraclasse – Como poderia ser melhorado o índice reprodutivo dos ovinos?

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 19 – Relação entre objetivos e avaliação ID5

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO	OBJETIVOS PREVISTOS	AValiação
ID5	Reconhecer o histórico da ovinocultura; Relacionar os acontecimentos históricos as oscilações no mercado; categorizar as formas de classificação dos ovinos; reconhecer os principais gargalos da cadeia produtiva.	Tarefa extraclasse – Como poderia ser melhorado o índice reprodutivo dos ovinos? Trazer por escrito uma sugestão para melhorar a aula.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os objetivos propostos no Planejamento de Aula pelo estudante-estagiário ID5, não apresentam uma relação direta com a avaliação do encontro proposta. Percebe-se ainda a ausência de uma referência bibliográfica básica disponível para que o estudante possa referenciar sua proposição de resposta ou mesmo critérios pré-estabelecidos.

7 CONCLUSÃO

Para pautar as conclusões, serão retomados o problema de investigação, o objetivo geral e os específicos. O problema de investigação “de que modo o Estágio Supervisionado de Ensino pode contribuir para a formação dos saberes docentes dos estudantes-estagiários?” Ao apresentar o problema de investigação, percebe-se a centralidade da investigação proposta que versa sobre saberes docentes e a potencialidade dos Estágios Supervisionados de Ensino oferecerem elementos a constituição docente, em especial no destaque da pesquisa, dos estudantes-estagiários bacharéis.

A partir do problema de investigação, elaborou-se o objetivo geral “mapear quais os limites e possibilidade do Estágio Supervisionado de Ensino (ESE) II e III do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (FPEP) para a construção dos saberes docentes dos estudantes-estagiários”, que propôs a aproximação com o Programa Especial de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo geral desdobrou-se em objetivos específicos: “investigar como o estudante/estagiário relaciona saberes do conteúdo da matéria de ensino e os saberes pedagógicos em seu planejamento didático; verificar quais os saberes docentes os estudantes-estagiários do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional mobilizam para planejar sua prática escolar no Estágio Supervisionado de Ensino III; analisar, através das experiências práticas obtidas durante o Estágio Supervisionado de Ensino, como o estudante-estagiário constrói alternativas aos desafios e possibilidades da sala de aula”.

O Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, do Programa Especial de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, apresenta o perfil do estudante-estagiário egresso, que perpassa a concretização dos objetivos propostos pelo curso. Ao destacar o perfil do estudante-estagiário egresso do FPEP, percebe-se uma série de saberes que precisam ser desenvolvidos durante a formação, com vistas à constituição docente histórica e socialmente inserida. Os elementos em destaque versam sobre autonomia profissional, pesquisa da prática educativa visando potencializá-la, conhecimento dos alunos e suas características e elementos para a compreensão da profissão docente.

Para aprofundar aspectos relativos à investigação, é preciso olhar com mais atenção ao último aspecto destacado no perfil do estudante-estagiário egresso do curso. O estudante-estagiário do FPEP, já possui uma formação anterior e vem buscar na formação pedagógica os elementos necessários para a profissão docente. Para tanto serão resgatados elementos que

reforçam o compromisso com a complexidade da tarefa que o curso se propõe, opondo-se à simplificação e às formações abreviadas e rasas para atender as especificidades do mercado capitalista.

7.1 CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO ANTERIOR

Os estudantes-estagiários do FPEP chegam ao Programa Especial de Graduação, com uma formação anterior, sendo bacharéis ou tecnólogos. No entanto, é preciso analisar de modo aproximado essa formação, que os prepara para exercer determinadas profissões, dentro das áreas de formação, que não estão vinculadas ao ensino.

O conhecimento de um especialista geralmente é orientado para a execução de tarefas de modo eficiente e eficaz. A carreira docente não é constituída por mera execução de tarefas que levam a um resultado desejado, ou mesmo de um conhecer para si. A distinção reside entre: Preciso (eu) conhecer determinado conteúdo (especialista) para orientar minhas ações; Como (nós relação professor-aluno) podemos conhecer determinado conteúdo. O professor tem o papel central de organizar determinado conteúdo para que ele possa ser apreendido em profundidade, para tanto faz escolhas metodológicas, emprega um modo de falar, seleciona exemplos, conhecimentos. Para executar essa função, o educador conjuga uma série de processos complexos e precisa desenvolver a capacidade de análise, de modo que possa, através da pesquisa, buscar novos caminhos e estratégias.

As escolhas que o professor realiza, precisam estar pautadas em pesquisas, análises e estratégias construídas em bases teóricas, evidenciando seu compromisso ético com o ensino-aprendizagem. Não é a sala de aula terreno de experimentação irresponsável, pautada em conhecimentos superficiais ou mesmo a insistência de utilizar à tentativa e erro como estratégia educativa.

Percebeu-se nas análises e nos capítulos que apresentam os resultados, a ausência de bibliografias nos planejamentos didáticos, ou mesmo nos relatórios de estágio, da área de ensino. Os planejamentos didáticos analisados, também evidenciaram, em alguns casos, a fragilidade quanto aos conteúdos, desde excesso de temáticas para o período de uma aula, até temas trabalhados com fragilidade, sem bibliografias de apoio, baseadas de modo excessivo em perguntas abertas fomentadas em opiniões de senso comum. O que pode evidenciar certa fragilidade na formação dentro das áreas de conhecimento específico e que acaba se revelando nas ações de planejamento e ensino.

7.2 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Outro pilar central da pesquisa reside no conhecimento pedagógico, que é o que o estudante-estagiário busca desenvolver no curso FPEP, para tornar-se professor de uma determinada área de ensino. Logo o Estágio Supervisionado de Ensino, se transforma em condição essencial, pois possibilita ao estudante-estagiário a relação entre o conhecimento teórico e as vivências das práticas pedagógicas.

O conhecimento pedagógico, por vezes encontra-se abreviado, não contemplando a complexidade da prática educativa, centrando-se nas escolhas metodológicas e nos conteúdos. Isso se destaca no curso de FPEP, quando os relatórios de ESE III, em um de seus itens, evidenciam as escolhas metodológicas do estudante-estagiário. Nos relatórios analisados no primeiro ciclo, fica evidente que os estudantes-estagiários realizam escolhas metodológicas baseadas em suas preferências e não ancorados na pesquisa de modo a selecionar as melhores estratégias para atender a determinado grupo de alunos. Outro modo de dizer é que realizam escolhas na prática educativa a partir de percepções pessoais e não voltadas ao grupo de estudantes. A formação ofertada, que se centra nas escolhas metodológicas e nos conteúdos, não privilegia a possibilidade de tornar o educador um pesquisador de sua prática.

O Estágio Supervisionado de Ensino pode se constituir em um momento fundamental da práxis, que possibilita a relação entre conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para o aprendizado de qualquer profissão. No entanto, o ESE do curso de FPEP, apesar de apresentar o estágio enquanto pesquisa, trabalha, nos dois primeiros estágios, apenas aspectos teóricos como da elaboração do projeto de ensino no ESE II. E, mesmo tendo observações em sala de aula, os estudantes-estagiários não conseguem ver essa atividade como um espaço de formação e pesquisa. Assim o estudante-estagiário sente-se inserido na prática educativa somente mais tarde, no estágio III e acaba enfrentando uma série de dificuldades (organização do aprendizado, escolhas metodológicas, conhecimento dos alunos), conforme consta na análise dos Relatórios de Estágio do primeiro ciclo, que são potenciais situações de aprendizagem da profissão. Conforme as análises percebeu-se que os estudantes-estagiários não utilizam estratégias teóricas, como a pesquisa e apoio de obras trabalhadas durante a formação, acabam utilizando práticas de senso comum como tentativa e erro.

Ao descrever a metodologia utilizada, é imprescindível que o estudante-estagiário compreenda que suas escolhas não são pautadas em preferências pessoais, mais em dados coletados junto à observação da sala de aula, o conhecimento dos alunos e suas características e a pesquisa de outras práticas dentro da sua área de conhecimento da matéria de ensino.

Para desenvolver o saber pedagógico, durante as práticas de ESE do curso de FPEP, é preciso maior abertura à complexidade da constituição docente, que conjuga saberes experienciais, teóricos, bem como os construídos na formação anterior. Para tanto é preciso transcender aspectos da didática específica como o conteúdo e a metodologia.

7.3 ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO

Quando falamos sobre a carreira docente, seja para professores que já exercem sua função, ou no caso dessa investigação, futuros educadores, é central ao destacar o compromisso ético e social da carreira. Nesse sentido, para o estudante-estagiário é essencial, que a formação ofertada auxilie-o a compreender a importância dessa carreira, por tocar de modo direto outras vidas e deve realizá-la com responsabilidade e compromisso ético.

A profissão de professor possui compromisso com a justiça social. Portanto, quando o estudante-estagiário decide por essa carreira, precisa ter a percepção clara de sua responsabilidade, desde o conhecimento específico, que é imprescindível, até o compromisso com uma sociedade mais justa e humana.

Foi impactante participar de encontros síncronos, devido à crise sanitária do novo coronavírus, em que estudantes-estagiários pouco interagiam ou mesmo realizavam suas tarefas de reflexão de modo superficial, como se fosse um mero exercício de repetição necessário para a obtenção da certificação. Percebe-se a ausência, em certos casos, do compromisso ético da carreira docente.

Percebe-se na tríade dos elementos: conhecimentos da formação anterior, conhecimentos pedagógicos e estudantes-estagiários, uma relação contínua, que reflete na formação de professores para a educação profissional do curso de FPEP. Em vista de potencializar a formação, é preciso considerar cada um dos elementos.

A investigação realizada possibilitou a potencialização de três âmbitos fundamentais. O primeiro refere-se à aproximação com o curso de FPEP em seu Projeto Pedagógico, onde se observou as características e a estruturação dos ESE II e III, apontando oportunidades tendo em vista a qualificação dos processos realizados. O segundo foi o contato com estudantes-estagiários através da Docência Orientada, fomentando a aproximação com autores que são considerados fundamentais para o contexto do curso de FPEP como Shulman (1987). O terceiro é a transformação da pesquisadora no processo de investigação. A pesquisadora potencializou sua prática pedagógica com elementos da investigação científica e diálogo permanente com autores fundantes do processo educativo.

Assim destaca-se a pergunta central ao estudo: “De que modo o Estágio Supervisionado de Ensino pode contribuir para a formação dos saberes docentes dos estudantes-estagiários?” Através da pesquisa realizada, é no estágio supervisionado de ensino que reside à possibilidade de articular os saberes docentes, pois, possibilita aos estudantes-estagiário transitar do papel de estudante para a aprendizagem sob a ótica docente.

Nesse sentido algumas possibilidades evidenciadas a partir da pesquisa realizada ao FPEP são:

I Avaliar a inserção do componente curricular de didática que aborde aspectos da constituição docente para além das escolhas de conteúdos e metodologias;

II Reestruturação do ESE I, no momento encontra-se voltado para a escolha de disciplinas onde os estudantes-estagiários podem atuar e a análises duais do espaço educativo em aspectos positivos e negativos. Essa reestruturação deve fomentar a compreensão do papel da instituição de ensino, seus documentos orientadores e a importância das áreas de conhecimento dentro da formação ofertada. As reflexões fomentadas precisam ir além das análises duas de sentido positivo e negativo e contemplar a gama ampla de relações implicadas no fazer pedagógico como o contexto em que está inserido.

III Realizar encontros coletivos durante o ESE III, como ação formativa de orientação para todos os professores orientadores, onde os estudantes-estagiários possam evidenciar os principais desafios, buscando, através do apoio dos professores orientadores de estágio e da bibliografia do FPEP, traçar novas estratégias para potencializar a prática educativa.

IV Ofertar uma breve formação, que pode ocorrer em ambientes virtuais, aos supervisores de estágio, com principais orientações e sua importância na formação dos estudantes-estagiários. Também possibilitar a criação de um canal direto de comunicação com o FPEP dos professores supervisores, de modo que possam evidenciar percepções e oportunidades de potencialização das experiências dos estudantes-estagiários.

V Refletir sobre os elementos centrais de cada estágio e o que deve ser contemplado nos relatórios de estágio. Percebeu-se que os relatórios de estágio possuem modelos distintos vinculados aos orientadores. É necessário pensar os relatórios, as orientações de estágio e a observação como uma proposta de curso e não vinculado a preferências pessoais dos orientadores.

VI Fomentar a realização de Seminários sobre a formação docente para a especificidade da educação profissional, incentivando a participação de supervisores de estágio, egressos do curso, formadores e estudantes-estagiários.

Os elementos destacados anteriormente são algumas possibilidades de potencializar o FPEP. No entanto, é necessário destacar a importância e a relevância do curso, que já se encontra consolidado através dos dados apresentados na pesquisa. Do mesmo modo, destaca-se a necessidade de pensar a formação docente para a especificidade da educação profissional, logo novas oportunidades de pesquisa revelam-se essenciais.

Procurou-se, nesse estudo, contemplar a formação ofertada através do FPEP, analisando os saberes docentes e o papel dos estágios supervisionados de ensino. Existem, no entanto, outras perspectivas que não foram contempladas pela pesquisa. Assim compreende-se a existência de novas oportunidades para a realização de pesquisas. Dentro dessa perspectiva podemos destacar: a realização de uma pesquisa-ação durante estágio supervisionado de ensino III, que proporcione a realização de encontros coletivos de discussão e formação entre supervisores, orientadores e estudantes-estagiários e avaliação dos resultados que os encontros podem proporcionar. Sente-se ainda a necessidade de pesquisas que fomentem a investigação da ação docente no âmbito da educação profissional, explorando os elementos da prática pedagógica dos professores em espaços educativos de modo a constituir uma base de conhecimentos para essa especificidade. Essa base de conhecimentos poderia auxiliar a repensar a formação ofertada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”:** **Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE.** Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem.** 2016. 147 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALCARÃO, ISABEL. **Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino.** In: PIMENTA, SELMA GARRIDO (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais.** Soc. estado., Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, Jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mai. de 2020.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p.; v.1.

AZZI, SANDRA. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.** In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** PIMENTA, SELMA GARRIDO. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de mai. de 2020.

BASSO JÚNIOR, A. F.; PERSCH, L. L.; KIEKOW, A.; SEBEN, P. S.; GUBERT, F.; TONDOLO, V. A. G. **TRIANGULAÇÃO: UMA FERRAMENTA DE VALIDADE E CONFIABILIDADE.** SINERGIA - Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 19–28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/sinergia/article/view/5441>. Acesso em: 21 de dez. de 2020.

BOGDAN, R., Biklen, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 13 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Nova organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 24 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.195, DE 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 16 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 4 de janeiro de 2021.** A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação Profissional em nível médio. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 4 de abr. de 2020.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 04/97.** Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso 10 de abr. de 2020.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 02/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.%20Acesso%2013%20de%20abr.%20de%202020>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes de Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Infográfico do Censo Escolar de 2019.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica/ 2019, resumo técnico.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

Disponível em:

<<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

CANAN, Silvia Regina. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?** – 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. San Pablo, Mercado de Letras, 2017. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado.** Traducción de J. A. Bravo. España: Martinez Rocca, 1988.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

COLOMBO IM, Ballão CM. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil.** Educar em Revista. 2014 jul/set; 53: 171-186, doi: 10.1590/0104-4060.36902. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris Editora, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira; SOUZA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; FERREIRA, Maria José Rodrigues Cunha; VIEIRA, Sandra Regina. **Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas.** Revista Psicologia, Educação e Cultura. ISSN 0874-2391. 13:2 (Dez. 2009) 355-379.

CUNHA, Ediorgia Reis. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios.** 2016. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Professor (Ser).** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FANIZZI, Caroline. **A Docência sob a Hegemonia da Dimensão Técnica e Metodológica do Discurso Educacional. Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0222675, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100703&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores. Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

FERNANDEZ, Carmen. **Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Professores de Ciências.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000200500&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

FLORENCIO, Thais de Souza. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade.** 2019. 136 f., il. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

FORBES. **Educação torna-se negócio rentável para acionistas no Brasil.** Disponível em: <<https://forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil/>>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

FRANCISCO, Nacim Walter Chieco; CORDÃO, Aparecido. **Educação Profissional na LDB.** Em Aberto, Brasília, ano 15, nº 65, p. 158-164, jan./mar. 1995.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores. Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, pág. 259-268, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 de jan. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Globalização ética e solidariedade.** In: Desafios da globalização. DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de abr. de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (ogs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cadernos de Formação, 5).

GATTI, B. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 18 fev. 2014.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis: (1998). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí/BR: Editora da UNIJUÍ: (Coleção “Fronteiras da Educação”).

GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágio na formação de professores**. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

GÜRSOY, E. (2013). **Improving practicum for a better teacher training**. Procedia - Social and Behavioural Sciences, 93, 420-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.214>.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Tradução Silvana Cobucci Leite. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, L. **Politecnia no ensino de segundo grau**: In BRASIL: politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 4 de abr. de 2020.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; PASSOS, Laurizete Ferragut. **As contribuições do estágio supervisionado para a constituição da profissionalidade docente**. Horizontes, [S.l.], v. 33, n. 1, ago. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/148>>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

MIRANDA, Pauline Vielmo. **A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução**. 2017. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOREIRA, Carlos Educarado. **Criticidade**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições da Rede Federal**. Características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

NOVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

NOVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

NOVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 4 de abr. de 2020.

OKOLI, Chitu. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EaD em Foco, 2019;9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de. **Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PERRENOUD, Philippe: (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-7307-637-0.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?** 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.): (2005). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ª. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, 2019.

PINHEIRO, Jair (org.). **Ler Althusser**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2016.

PIRES VARGAS BOLZAN, Doris; DE AGUIAR ISAIA, Sílvia Maria; MOREIRA DA ROCHA MACIEL, Adriana. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 49-68, jul. 2013. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817/7550>>. Acesso em: 23 de abr. de 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v13i38.7817>.

- PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência.** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de dez. de 2020.
- RAMOS, M. in **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** – Brasília, DF : Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Educação.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ROSSATO, Ricardo. **Práxis.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SANTOS, Cristiane Berenice Caraveta dos. **Do bacharelado a docência: percepções dos egressos do PEG/UFSM quanto a atuação profissional docente.** 2017. 75 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- SANTOS, Thalita Alves. **De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional.** 2016. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.
- SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SHULMAN, Lee S. **‘Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.’** In: *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing. 1987. ISSN 0017-8055.
- SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 05 de out. de 2020.
- SHULMAN, Lee S. **‘Those who Understand: Knowledge growth in teaching’.** In: *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14. Cambridge/US: American Educational Research Association. 1986. ISSN 0013-189X.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8xxn2>>. Acesso em: 18 de abr. de 2020.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. **As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução**. Forum Educacional, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 58-92, jul. 1982. ISSN 0100-9591. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60628/58869>>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

SOUZA, F. das C. S., & Rodrigues, I. da S. (2017). **Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos**. Revista HISTEDBR On-Line, 17(2), 621-638.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. **Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discurso**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: Maio/Ago, Nº 42, Vol. 14, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes. 2002. ISBN 85-326-2668-8.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, June 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200388&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PEG-UFSM)**. 2009. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 24 de abr. de 2020.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **UFSM em Números**. 2019. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores para a Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 17, p.

e7569, dez. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7569>>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica.** Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 94, n. 237, p. 585-602, Aug. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

ZEICHNER, Ken; FLESSNER, Ryan. **Educando os professores para a educação crítica.** In APPLE, Michael W.; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica Análise Internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011.