



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA PINHEIRO

ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE

ERECHIM
2019

ANA PAULA PINHEIRO

**ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, como requisito para aprovação na Banca de Defesa da Dissertação sob orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

ERECHIM

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pinheiro, Ana Paula
ENSINO MÉDIO - CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE / Ana Paula
Pinheiro. -- 2019.
135 f.

Orientador: Dr Jerônimo Sartori.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Curso Normal. 2. Estágio Curricular. 3. Formação
Inicial. 4. Formação Continuada. I. Sartori, Jerônimo,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

ANA PAULA PINHEIRO

**ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendido em banca examinadora em: ___/___/___

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Eliara Zavieruka Levinski – UPF – Passo Fundo

Adriana Regina Sanceverino – UFFS - Erechim

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS - Erechim

Erechim/ RS, 2019

Dedico este trabalho a minha filha Fernanda Pinheiro, meu filho Felipe Pinheiro e meu esposo Paulinho Pinheiro, que sempre me apoiaram e incentivaram na caminhada formativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer constitui-se uma dádiva, pois, significa que os objetivos foram alcançados. Para isso, começo agradecendo a Deus, sempre presente em meu caminho, enviando seus anjos protetores nos momentos de dificuldades.

Agradecer a minha família pelo apoio e incentivo nas horas de necessidade, entendendo minhas ausências, minhas viagens.

Agradeço também a diretora Adriana C. Z. Gonçalves e ao Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, pelo apoio a pesquisa, mas especialmente a turma de estágio do ano de 2018, aos alunos/as professores/as que aceitaram participar desta pesquisa. Ao Curso Normal que foi e continua sendo uma formação diferencial na vida de muitos jovens, como também foi parte importante da minha formação.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelas aprendizagens, reflexões, conhecimentos e dedicação.

Agradeço aos professores que aceitaram fazer parte das bancas qualificação/defesa, Prof^a. Dr^a. Adriana Regina Sanceverino (UFFS), Prof^a. Dr^a. Eliara Zavieruka Levinski (UPF) pelas orientações e indicações em relação ao objeto de minha pesquisa.

Agradeço ao professor orientador Dr. Jerônimo Sartori por ter feito parte novamente de minha formação continuada, acompanhando-me ao longo da realização deste trabalho, não tenho palavras para expressar todo aprendizado. Mas, quero agradecer pelas orientações, esclarecimentos, ensinamentos. Enfim, pela dedicação e respeito que o professor tem para com a Educação, que contagia a todos os seus/suas alunos/as.

Agradeço muito por ter sido sua aluna na Pedagogia - UPF e orientanda do Mestrado! A você querido professor, meu carinho e respeito!

*A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu.*

(Dani Black Trecho da música: Trono de estudar)

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...”

Gonzaguinha

“Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento.”

Érico Veríssimo

RESUMO

O presente trabalho realiza reflexões acerca da formação inicial e continuada dos/as alunos/alunas professores/as, do Ensino Médio – Curso Normal, destacando-o como formação inicial de professores/as. Ressalto a relevância da formação continuada durante o período do estágio curricular e analiso as dificuldades metodológicas encontradas pelos/as alunos/as estagiários/as durante a realização do estágio, desmistificando a relação teoria e prática, ou seja, que o estágio seria o momento de colocar em prática a teoria. A pesquisa foi realizada no horizonte da abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória, adotando a metodologia da pesquisa documental e da pesquisa-ação, tendo como instrumento de coleta de dados as narrativas; registro escrito sobre as dificuldades metodológicas encontradas ao longo da realização do estágio curricular. Os sujeitos desta pesquisa foram onze alunos/as da turma de estágio orientado do primeiro semestre de 2018, do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, localizado no município de Fontoura Xavier - RS. Desenvolvi, concomitantemente, o projeto de intervenção intitulado: “A formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e resignificação”, por meio da formação continuada relativa às temáticas elencadas em registro de narrativas pelos/as alunos/as estagiários/as. Ao final deste projeto de intervenção, o material empírico foi categorizado e analisado, do qual produzi o diagnóstico e elaborei uma proposta contendo indicativos pedagógicos orientadores, para qualificar o Ensino Médio – Curso Normal do Instituto. Para o mapeamento das temáticas, optei por dois eventos reconhecidos como fonte de pesquisa e diálogos na área da educação, o ENDIPE e a ANPEd, na busca de acervo sobre os descritores desta pesquisa. Produzi uma breve digressão histórica sobre o Curso Normal em nível médio, bem como a explanação legal sobre o Curso Normal e do estágio curricular obrigatório. Dialoguei com os seguintes autores: sobre formação inicial e formação continuada Nóvoa (1999), Perrenoud (2002), Libâneo (2017), Sartori (2013), Chimentão (2009), Candau (1997), Fávero e Tonieto (2010). Sobre aspectos históricos do Curso Normal Nogaro (2002), Tanuri (2000), Saviani (2005) e para referenciar a proposta de pesquisa quali-quantitativa neste trabalho encontro Minayo (1992), Thiollent (1988), Santos (2001), Demo (1995), Bardin (1977), Paiva (2017), abordando os aspectos do estágio: Pimenta e Lima (2012), Cavalcanti (1993), e para elucidar sobre metodologias pedagógicas trabalhei com as ideias de Nericé (1987), Anastasiuou (2001), Ferreira et al (2012) e Farias (2011). Reconheço que ao atrelar a formação continuada à formação inicial, possibilita a compreensão de que a teoria é o embasamento que nos permite analisar as situações na prática e delas produzir novos conhecimentos. O produto deste estudo está configurado como: “Indicativos Pedagógicos Orientadores”, construídos a partir das narrativas e das sugestões dos próprios sujeitos desta pesquisa, que apontam para algumas mudanças metodológicas, que devem ser repensadas para formação continuada dos/as formadores/as de professores/as do Curso do Instituto.

Palavras-chave: Curso Normal. Estágio Curricular. Formação Inicial. Formação Continuada.

Abstract

The present work reflects on the initial and continuous formation of the students / students teachers, of the High School - Normal Course, highlighting it as initial formation of teachers. I emphasize the relevance of continuing training during the period of the curricular internship and analyze the methodological difficulties encountered by the trainees during the internship, demystifying the relation between theory and practice, that is, the internship would be the moment of put theory into practice. The research was carried out within the horizon of the quali-quantitative approach, of an exploratory nature, adopting the methodology of documentary research and action research, having as an instrument of data collection the narratives; written record about the methodological difficulties encountered during the completion of the curricular internship. The subjects of this research were eleven students from the first-semester-oriented class of 2018, from the State Institute Ernesto Ferreira Maia, located in the municipality of Fontoura Xavier - RS. At the same time, I developed the intervention project entitled "Continuing education in the curricular stage of the normal course: the pedagogical practice as a source of research and re-signification", through the continuous training related to the topics listed in the narrative register by the students / the trainees. At the end of this intervention project, the empirical material was categorized and analyzed, from which I produced the diagnosis and elaborated a proposal containing guiding pedagogic guidelines to qualify the High School - Normal Course of the Institute. For the mapping thematic, I chose two events recognized as a source of research and dialogues in the area of education, ENDIPE and ANPEd, in the search for a collection on the descriptors of this research. I produced a brief historical tour of the Normal Course at the intermediate level, as well as the legal explanation about the Normal Course and the compulsory curricular traineeship. I spoke with the following authors: initial training and continuing education Nóvoa (1999), Perrenoud (2002), Libâneo (2017), Sartori (2013), Chimentão (2009), Candau (1997), Fávero and Tonieto (2010). On the historical aspects of the Normal course Nogaro (2002), Tanuri (2000), Saviani (2005) and to refer to the quali-quantitative research proposal in this study, Minayo (1992), Thiollent (1988), Santos (1995), Bardin (1977), Paiva (2017), approaching aspects of the internship: Pimenta e Lima (2012), Cavalcanti (1993), and to elucidate pedagogical methodologies I worked with the ideas of Nericé (1987), Anastasiou (2001), Ferreira et al (2012) and Farias (2011). I recognize that by linking continuous training to initial training, it enables us to understand that theory is the foundation that allows us to analyze situations in practice and to produce new knowledge. The product of this study is configured as: "guiding pedagogical indicatives", constructed from the narratives and the suggestions of the subjects of this research, that point to some methodological changes, that must be rethought for the continued formation of the teacher trainers of the Course of the Institute.

Keywords: Normal course. Curricular stage. Initial formation. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Porcentagens de formados que seguiram à docência na escola	31
Quadro 2 - Gráfico comparativo entre os/as alunos/alunas formados/as que seguiram à docência	32
Quadro 3 - Artigos encontrados acervo ENDIPE 2008 à 2016	40
Quadro 4 - Trabalhos da ENDIPE 2008 à 2016	41
Quadro 5 - Trabalhos encontrados no período de 2008 até 2017 na ANPEd	45
Quadro 6 - Trabalhos da ANPEd de 2008 à 2017	45
Quadro 7 - Número de matrículas no Curso Normal em nível médio 2016	50
Quadro 8 - Número de matrículas no Curso Normal em nível médio 2017	50
Quadro 9 - Organizativo de entregas das narrativas de memórias	85
Quadro 10 - Organizativo da frequência de presença das categorias	89
Quadro 11 - Frequência da presença das categorias nas narrativas.....	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEED – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMCN – Ensino Médio- Curso Normal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEEFM – Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua brasileira de sinais

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

CENSO ESCOLAR – Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 Aspectos gerais da pesquisa e metodologia	24
2.2 Procedimentos da pesquisa	26
2.3 Lugar e sujeitos da pesquisa.....	28
2.4 Análise do material empírico.....	34
2.5 Produto do projeto.....	39
3. FORMAÇÃO DOCENTE	40
3.2 Curso Normal: Limites e possibilidades de Formação Docente	47
3.3 Breve percurso histórico do Curso Normal.....	53
3.4 O Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia	64
3.3 Estágio Curricular.....	68
3.4 Metodologias.....	72
3.5 Formação Inicial e Continuada Docente	76
4. REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS.....	83
4.1 O CAMINHO – Projeto de intervenção.....	83
4.2 Análise das narrativas dos encontros de formação continuada	85
4.2.1 Planejamento: elaboração e execução	90
4.2.2 Metodologias significativas.....	93
4.2.3 Aprendizagem: relação do ensinar e aprender	96
4.2.4 Relações de poder em sala de aula.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6. REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A - Projeto de Intervenção.....	116
APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA MEMÓRIA	124
APÊNDICE C – INDICATIVOS PEDAGÓGICOS.....	125

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio curricular obrigatório constitui-se etapa formativa importante para formação do profissional, mas especialmente para a formação do/a professor/a, visto que não significa em momento algum que o estágio é a prática de um curso teórico, mas sim representa um momento formativo e de continuidade, de ação, de reflexão e de reconstrução. Por deste viés é que se propôs a realização deste trabalho, que busca nos desafios enfrentados, nas dificuldades a serem superadas uma proposta de formação continuada no estágio curricular obrigatório. Apesar disso, a formação continuada é compreendida como um processo constante e presente na vida de um/uma professor/a. E, nesse sentido, uma formação voltada à reflexão da e sobre a *práxis* e das dificuldades enfrentadas no período de estágio curricular, um impulso para novas perspectivas nesta incumbência, que constitui o aprender e o ensinar da profissão docente.

Pensar a formação de professores/as, seja inicial ou continuada, implica saber o conceito que esta expressão carrega. De acordo com Perrenoud (2002, p. 21), “a formação de professores foi concebida, a princípio, como um ensino, ministrado por professores a outros professores, como uma troca de especialidade no campo dos saberes disciplinares”. Ainda, conforme Perrenoud (2002), a formação contínua dos/as professores/as pretendia transmitir saberes, que não foram passados na formação inicial, ou seja, preencher assim, possíveis lacunas desta formação. Desse modo, o autor nos reafirma que há uma maneira equivocada com que a formação continuada era concebida e realizada, isto quando de fato esta era realizada.

Libâneo (2017, p. 187), também alerta nesse sentido, afirmando que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Tal processo de continuidade é primordial na vida profissional do/a professor/a. Não obstante, da formação do/a professor/a em qualquer nível, idade ou conjuntura em que se encontre.

A formação continuada é aquela que busca dar prolongamento às aprendizagens, ou seja, faz com que o/a professor/a ou outro profissional continue em processo de aprender. As mudanças no ambiente educacional são contínuas e variáveis, visto que são os sujeitos que constroem essas mudanças, o que demanda novos conhecimentos e novas tecnologias para o enfrentamento aos novos desafios, que requerem mudanças na maneira de ver e agir.

De acordo com os autores Perrenoud (2002) e Libâneo (2017), a formação continuada não pode ser encarada como complemento da formação inicial, muito menos para justificar as lacunas da formação inicial, ela precisa ser vista como parte fundamental da vida profissional do/a professor/a. Diante de tantas mudanças é necessário ter discernimento acerca das problemáticas reais que permeiam a escola. Por isso, a formação continuada necessita ser significativa e voltada à aplicação dos conhecimentos relacionados às problemáticas reais encontradas no contexto escolar. Para Nóvoa (1999, p. 20), “A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa [...]”. Assim como no Brasil, é imprescindível uma transformação qualitativa, no sentido efetivo e real.

A formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola. Freire (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O/a professor/a que consegue realizar este processo compreende realmente a importância da formação continuada em sua vida profissional. Por tanto, é imprescindível que haja articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Nesse sentido, Libâneo (2017, p. 190), refere que: “[...] a formação de professores requer a articulação entre formação inicial e formação continuada”. Conforme o autor citado, as formações: inicial e continuada devem andar juntas, e realizar interpelações no contexto real da escola.

Libâneo (2017) também nos traz reflexões acerca do estágio curricular que é temática desta pesquisa. Ele afirma que o estágio não pode ser a aplicação mecânica da teoria, mas ser um momento de formação reflexiva. E

este projeto buscará realizar esta proposta de Libâneo (2017) na prática, por meio da formação continuada ao longo do estágio curricular de 11 alunos/as estagiários/as do primeiro semestre de 2018 do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier- RS.

A aplicação da proposta de formação continuada ao longo do estágio curricular do Curso Normal¹ em nível Médio busca promover aspectos que permeiem não só a articulação entre a formação inicial e a continuada, mas fazer com que o aluno/a-professor/a compreenda a lógica da prática reflexiva, que também é defendida por Libâneo (2017). O Projeto de Intervenção que realizamos na escola intitula-se: “A Formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: A prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação”. (Apêndice- A)

O Curso Normal em nível de Ensino Médio constitui a formação inicial de professores/as que atuam no início da Educação Básica, sendo a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa na qual alguns hábitos, costumes e a formação da personalidade são adquiridas pelas crianças em desenvolvimento e no meio social no qual está inserida, conforme Vygotsky² (1988). Visto a importância desta fase, o/a professor/a que trabalha nesta etapa de ensino precisa ser vislumbrado com olhar diferenciado, pois, muito se fala em qualificar as formações iniciais dos Cursos de Licenciaturas, e não refere-se aos Cursos de formação de professores/as em nível de Ensino Médio e como o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/99 nos reforça o referido curso configura-se em um Curso específico de formação de professores/as, que não se enquadra no ensino técnico, por possuir estruturação própria como: regimento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) de cada estado, assim como as licenciaturas, plano de estudo próprio e Diretrizes Curriculares Orientadoras pelo CNE.

Cabe destacar que o aspecto didático é diferenciado, que o/a aluno/a egresso/a do Curso Normal possui uma relação diferenciada com: os aspectos da didática; a maneira de ensinar e aprender; relação à postura e a oralidade no exercício da docência, ou seja, apresenta maior facilidade para expressar-

¹ Optei por vezes ao longo da dissertação em tratar o Ensino Médio - Curso Normal como Curso Normal, para possibilitar uma leitura mais fluente.

² VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

se diante das crianças, pois, aprende a compreender as especificidades de cada faixa etária e como trabalhar com as mesmas. Os/as alunos/as que seguem suas carreiras na docência apresentam outra maneira de vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem. Talvez para estas constatações cabem pesquisas mais aprofundadas para termos dados cientificamente comprovados, com relação a tais observações e percepções que cito como exemplo de minha própria prática, pois, trabalho como coordenadora do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, no qual também realizo observações de estágio, entrevistas com alunos/as ingressantes.

Cabe-me destacar que ao vislumbrar o passado percebo que constituir-se professora perpassou por várias vivências pessoais, sociais, culturais e econômicas. Ao escavar a memória na busca deste passado formativo, pude concluir que um dos marcos iniciais desta história possa pelo encontro com professoras especiais, que fizeram parte da trajetória de passagem pela escola, pela universidade, entre outros espaços. Relembrar alguns fatos é assaz profícuo neste momento de formação continuada em minha vida, pois, vislumbro no mestrado a continuidade formativa, um desvelar de olhares, antes ingênuos, agora com novas percepções, mais embasadas e porque não dizer, mais críticas também. Narrar alguns fatos e pormenores deste caminho formativo, fez-me compreender muito do que hoje sou como profissional, como professora e como aprendente em processo contínuo. Então, passo a explicar algumas reminiscências.

Em 1991, tive de parar, temporariamente, de estudar, após a troca, pela terceira vez no mesmo ano, de instituição de ensino, devido as mudanças de município que minha mãe realizou. Retomei meus estudos em 1993 no chamado supletivo, na Escola de 1º e 2º Graus Ernesto Ferreira Maia, (chamada na época), onde, realizei dois anos em um. Suprindo a frincha temporal perdida, com alguns incentivos de professoras, especialmente a professora de Ciências, fui em busca de um objetivo maior, o de ser professora. Em 1995 estava cursando o antigo cognominado Magistério na mesma escola, sonhando em ser professora naquela instituição. Confesso que por vezes olhava para minha colega de turma e a questionava quando seríamos professoras estaduais. Hoje trabalho com a mesma colega de Curso Normal e, por vezes, recordamo-nos de nossos sonhos, especialmente quando

as intempéries surgem, pois, são nestes momentos que reforçamos os nossos ideais de luta por uma educação de qualidade.

Não posso dizer que tudo foi muito fácil, mas os percalços nos ajudam a nos erguer e continuar a caminhada. Em 1998, conclui o estágio do Curso Normal, em meio a nova LDBN 9394/96 e toda polêmica com relação à extinção, ou não do curso normal, após a década da Educação. Estávamos no período de transição inclusive da nomenclatura do curso o qual chamava-se Habilitação de Magistério devido a Lei nº 5692/71, e em meu diploma trago o embasamento legal desta lei. Recordo-me que estudávamos sobre o construtivismo, e questionávamos como mudar tão abruptamente a metodologia de ensino-aprendizagem? Conforme o que Saviani (2001), bem nos exemplifica em sua “Teoria da curvatura da vara”, saímos de um ensino centrado no/a professor/a como transmissor/a, para o total oposto, onde o/a aluno/a seria o centro e “construiria”, desde que tendo os recursos, o seu conhecimento. Estas interpretações errôneas, algumas associações descabidas, como as de que a crianças construiriam seu conhecimento, tiveram de ser desconstruídas ao longo dos anos de profissão e de formação continuada, que sempre busquei por vontade própria e percepção da extrema necessidade desta na vida de um/a professor/a.

Em 2001 obtive a primeira nomeação via concurso público da área I, na Comunidade da Picada Santiago, interior de Fontoura Xavier-RS. Não havia transporte que chegasse até a escola, dessa forma consegui uma Kombi emprestada de meu pai e, juntamente, com outra professora (também nomeada para localidade), mas que ficava em outra escola há 5 km, antes da instituição em que eu havia recebido “fono”³ de nomeação. Desta forma, dirigia 10 km para chegar a escola, após percorrer 15 km com o transporte municipal que nos levava até a comunidade do São João do Gramado. Cheguei a gastar mais do que recebia, devido a problemas mecânicos como: estar apenas com um cabo de vela conectado, pois, os demais haviam caído devido a estrada ser pedregosa e esburacada (fato que acarretou um gasto excessivo de combustível). As trocas de pneus eram constantes, devido ao mesmo problema, sendo uma das características das estradas de chão que cortam

³ Fonograma de Nomeação - Documento emitido pela Secretaria Municipal para designar a escola na qual o professor/a deveria trabalhar, ou ser transferido/a naquele ano.

nosso município de Fontoura Xavier. Desta forma, percorríamos diariamente 25 km de estrada para chegar à escola. Mas, chegávamos!

Sendo assim, iniciei minha carreira como professora na Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, com 10 crianças que estavam distribuídas entre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, juntas, na mesma sala (classe multisseriada). A direção da escola, a merenda, limpeza e coordenação ficavam sob minha responsabilidade. Posso dizer que aprendi e ensinei, chorei e sorri, mas foi um ano de muitas lutas e conquistas, pois, a cada obstáculo compreendia o valor do meu trabalho, e o direito das crianças em ter uma educação de qualidade, que realmente fizesse a diferença naquele cantinho longínquo ao qual me dirigia todas as manhãs. Liama-se a esse processo os desafios, angústias e muita vontade de ser uma professora, que ensinasse e propiciasse aprendizagens significativas, para que os educandos pudessem prosseguir seus estudos. Uma experiência maravilhosa, que guardo em meu coração e me orgulho muito de não ter desistido, de ter realizado o que acredito ter sido um bom trabalho, vindo mais tarde a encontrar algumas das minhas pequenas crianças, como alunas novamente no Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. Com a certeza de que todos os esforços para chegar àquela pequena escola valeram a pena, ao ser lembrada por elas, pelas aprendizagens de sua infância.

Na rede municipal trabalhei com vinte horas até o ano de 2012, na qual atuei também como professora dos Anos Iniciais, Educação Infantil, Alfabetizadora, Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Fontoura Xavier, e formadora de professores/as na perspectiva da metodologia pós-construtivista. Já na rede estadual ingressei por meio de concurso, com 20 horas no ano de 2004, no Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, professora efetiva do quadro desta escola há 14 anos, trabalhando com os Anos Iniciais até 2017, etapa da Educação Básica que tenho muito amor. Atualmente, como professora de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental Anos Finais e LIBRAS para o 3º ano do Curso Normal, do qual também sou Coordenadora Pedagógica desde 2013, e auxilio também nas observações da turma de estágio curricular obrigatório, sempre que há necessidade.

Em minha trajetória docente sempre busquei nos cursos, seminários, encontros, licenciaturas, especializações a formação continuada que tanto desejava. Mas, nunca com um sentido de terminalidade, sempre aspirando novas aprendizagens, idealizando mudanças efetivas na educação. Ensejava que cada formação fizesse parte da minha prática pedagógica para ressignificá-la, para tornar o lugar onde estamos inseridos cada vez melhor. Pois, como afirma Sanceverino (2013, p.190) “[...] os sujeitos precisam se reconhecer como professor(a), ele(a) precisa desejar ser professor(a).” Carrego, pois, a sede do eterno aprendiz, que busca o conhecimento e a cada dia se descobre pequeno diante dele, mas com a alegria de poder continuar a aprender e vislumbrar novos olhares, inclusive sobre o que se julgava já conhecido. Acredito ser esta condição essencial para constituir-se professor/a pesquisador/a e reflexivo/a de sua prática.

Por vezes fui questionada, por que estudar tanto, as graduações que realizei, as especializações que busquei, mas compreendo a formação como algo contínuo, de certa forma uma necessidade de busca constante, pois as mudanças culturais, tecnológicas afetam diretamente a educação, criando um novo perfil de sujeito, de criança, de jovem e de pessoa adulto/a. Sendo assim, o/a professor/a necessita estudar, buscar e pesquisar, para não repetir padrões equivocados em sala de aula, gerando conflito, indisciplina e a não aprendizagem. Sabe-se que há professores/as que se formaram em suas graduações e acreditam não haver mais necessidade de formações, e menos ainda de leituras mais aprofundadas sobre temas educacionais pertinentes, atuais e quiçá sobre a história da educação e do país. Podemos chamá-los de instrumentalistas, aplicar a matéria o conteúdo de sua disciplina é o foco principal, e seguir uma listagem de conteúdo. Uma realidade ainda presente na minha e em várias outras instituições de ensino. Fazendo uso das palavras de Sanceverino (2013, p. 190) “Nesse sentido parece que pouco adiantará o (a) professor(a) fazer cursos de formação continuada, por exemplo, se ele não se reconhece como alguém capaz de ensinar algo a alguém [...]”. A autora nos deixa claro os aspectos pertinentes ao querer ser professor/a.

A formação continuada do Mestrado Profissional em Educação, iniciado em 2017 possibilitou um descortinar de olhares muito significativo sobre a Educação e o contexto educacional no qual trabalho, percebê-lo de forma

diferente, em seus pormenores, mesmo nas situações que pareciam cotidianas, analisando as falas, as relações, as problemáticas elencadas, ouvir e observar mais as situações apresentadas no enredo dos dias, de certa maneira desencadearam uma ressignificação de minha práxis enquanto professora. Todas as etapas, que se constituem na pesquisa proporcionaram aprendizagens, que somando-se afetaram meu ser, tanto nos aspectos pessoais quanto profissionais, qualificando-os. As indicações de leituras, reflexões e debates desencadeiam elucidações mais profundas e compreensões de que a escola é um dos principais *lócus* de mudança social. E como nos diz Mézsáros (2008), “precisamos educar para além do capital”, possibilitando formas de compreensão e enfrentamentos.

A proposta de intervenção constituiu-se a práxis da pesquisa, sendo de fato gratificante, pois a pesquisadora, como no meu caso, vai além da realização de mera pesquisa sobre o seu objeto de estudo, por meio da devolutiva, a qual intitula de produto, propicia-se uma resposta a todos os sujeitos da pesquisa. Este diferencial do Mestrado Profissional agrega mais aprendizagem, promovendo educação humanística a todos os envolvidos no processo. Também, possibilitou vislumbrar a minha prática de forma diferente, a ver as problemáticas que se apresentavam e que não eram resolvidas de forma efetiva, a promover a formação continuada ao longo de estágio curricular e indicar as possíveis mudanças para qualificar o Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia.

Este trabalho, além de utilizar a pesquisa narrativa para coletar material empírico e dele produzir conhecimento, refletiu sobre a relevância da formação continuada durante o período da prática do estágio curricular dos/as alunos/as-professor/as do Curso Normal. Pois, a partir da reflexão sobre a prática é que surgiu o enfrentamento às dificuldades, e busca por resoluções reais das problemáticas, por meio da formação continuada. Tal proposta foi vista também como uma forma de sensibilizar os futuros profissionais acerca da importância e do significado da formação continuada ao longo de sua carreira profissional.

O objetivo principal da pesquisa foi o de “analisar as possíveis dificuldades metodológicas encontradas pelos alunos/as-professores/as na realização do estágio curricular obrigatório”. O fato desta inquirição ser pertinente surge das vivências, das observações realizadas durante as práticas

de estágio, por mim, pesquisadora, pois além de ser coordenadora pedagógica do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, venho realizando observações de estágio, juntamente com a Comissão de estágio da escola desde 2015. Percebendo que os/as estagiários/as ao se depararem com o estágio apresentam dificuldades em relacionar a teoria e prática, e sentindo a necessidade de identificar estas dificuldades, entendo ser necessário ressignificar o processo formativo, possibilitando a compreensão de que estão em formação continuada. Com isso, desmistifica-se que após o término dos três anos de formação do curso “aprenderam tudo ou sabem tudo”, ou seja, é imprescindível realizar formação continuada para não reproduzir as práticas de estágio obrigatório durante a carreira profissional. Devido a estas observações e na perspectiva de alçar voos mais altos, partindo da pesquisa efetiva, por meio de narrativas das dificuldades metodológicas identificadas pelos próprios sujeitos nesta fase de aprendizagem, que se constitui “o estágio”. Desta forma, buscou-se propiciar a todos os envolvidos neste processo, um novo olhar, sobre o que se pode ressignificar para a qualificação do Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier - RS.

Para atender o objetivo desta pesquisa as indagações levantadas são: Quais as possíveis dificuldades metodológicas que podem vir a ser apresentados pelos/as estagiários/as durante a realização do estágio curricular do Ensino Médio - Curso Normal? Se existentes, como enfrentar estas dificuldades, de forma significativa, por meio da formação continuada? Como o diagnóstico destas possíveis dificuldades metodológicas pode ser útil para qualificação do Curso Normal?

Essas inquições é que orientam a realização da proposta do Projeto de Formação Continuada, bem como de desvelar o que de certa forma é sabido, ou seja, que os/as alunos/as estagiários/as apresentam dificuldades ao longo da realização de seu estágio curricular, mas não há registros, muito menos ações efetivas para promover as mudanças. Isso indica que pesquisei o próprio contexto, refletindo sobre as problemáticas reais existentes, mas aspirando ajudar na qualificação do Curso Normal da escola.

Assim, a pretensão foi de investigar as possíveis lacunas encontradas na formação inicial do/a aluno/a professor/a no Curso Normal em nível médio,

por meio das dificuldades metodológicas apresentadas no estágio curricular. Todavia, não apenas realizar uma pesquisa para comprovar ou refutar a hipótese levantada, mas uma pesquisa-ação, na qual realizou-se a intervenção como projeto intitulado: “A Formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: A prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação”. (Apêndice- A). Desta forma, concomitantemente a pesquisa foi promovida a formação continuada ao longo do estágio aos alunos/as professores/as. Posteriormente, a partir da análise de dados coletados indiquei ações pedagógicas orientadoras para a formação inicial, em relação às metodologias trabalhadas no Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, com vistas a qualificar o Curso.

Neste trabalho apresento de forma breve, algumas reminiscências de minha trajetória formativa, e um mapeamento embasado nos anais de referências para a pesquisa na pós-graduação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), sobre os quatro descritores relacionados à temática desta pesquisa: Curso Normal, Estágio Curricular, Formação Inicial e Formação Continuada, também abordei alguns dos aspectos históricos que constituem a evolução do Curso Normal no Brasil, e no município de Fontoura Xavier.

O tema abordado neste trabalho expressa meus anseios enquanto professora e coordenadora, pois, realizei toda minha formação em nível fundamental e médio em escola pública, também sendo aluna do Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, lócus desta pesquisa.

O Curso Normal é muito importante para o desenvolvimento da região e do município de Fontoura Xavier, considerando os índices apontados em pesquisa como a de Santos e Damiani (2014), sobre o analfabetismo e a falta de perspectiva com relação à valorização da continuidade dos estudos da população local e regional. Nesse sentido, o Curso surgiu pelas angústias e anseios da população na época e pela necessidade de modificar a situação educacional do município e da região do Alto da Serra do Botucaraí. Ou seja, este trabalho surge das necessidades de mudança e de qualificar um curso, que longe de ser extinto necessita ser valorizado e aperfeiçoado, pois, desde

1982 até os dias atuais formou professores/as para os anos iniciais do nosso município e da região.

Entendo que é fundamental conhecer nossa história para valorizar o que já foi conquistado, como diz Causin (2013, p. 7), “[...] possibilitar a compreensão do lugar, a partir das demandas existentes no contexto local e que sejam capazes de despertar o sentimento de pertencimento”. Deseja-se esta compreensão a todos/as educadores/as de nossa escola. E, como educadora e coordenadora do Ensino Médio – Curso Normal, vivo no contexto da pesquisa, a qual como devolutiva deste trabalho a escola propôs sugestões de orientações pedagógicas, que visam proporcionar aprendizagens mais significativas e uma formação mais qualificada às/aos estudantes e futuros/as professores/as do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia do município de Fontoura Xavier.

Para escrita da dissertação busquei no referencial teórico dialogar com alguns autores que se referem a esta temática no contexto da formação inicial, formação continuada, entre eles Nóvoa (1999), Perrenoud (2002), Libâneo (2017), Sartori (2013), Chimentão (2009), Candau (1997), Fávero e Tonieto (2010). Sobre aspectos históricos do Curso Normal Nogaro (2002), Tanuri (2000), Saviani (2005) e para referenciar a proposta de pesquisa qualitativa neste trabalho encontro Minayo (1992), Thiollent (1988), Santos (2001), Demo (1995), Bardin (1977), Paiva (2017). Abordando os aspectos do estágio trouxe Pimenta e Lima (2012), Cavalcanti (1993), e para elucidar sobre metodologias pedagógicas trabalhei com as ideias de Nericé (1987), Anastasiuou (2001), Ferreira et al (2012) e Farias (2011).

No segundo capítulo apresento o percurso metodológico deste projeto que subdivide-se em cinco seções: Aspectos gerais da pesquisa e metodologia, procedimentos da pesquisa, lugar e sujeitos da pesquisa, análise do material e a última intitulada de produto do projeto. Este capítulo busca elucidar sobre todas as etapas pertinentes a realização da ação proposta por esse estudo.

O terceiro capítulo deste trabalho constitui-se de mapeamento sobre a temática, com buscas em artigos nos acervos da ANPED e ENDIPE, os quais dialogam com os descritores deste trabalho, sendo a escolha destes dois grandes eventos, por se tratarem de espaços que debatem sobre a Educação

Básica, Educação Superior e formação de professores/as em nosso país. O capítulo estruturou-se com o referencial teórico sobre a formação docente abrangendo as categorias a priori: Curso Normal, Estágio Curricular, Formação Inicial e Formação Continuada, breve digressão histórica do Curso Normal, até os dias atuais, no qual consta a apresentação do Curso Normal, de forma sucinta, abordando os aspectos legais que embasam o Curso, apresenta também os aspectos da formação docente, consistindo na explanação sobre a formação inicial e continuada, apresentando os pressupostos e significância referentes às formações.

Reservado ao quarto capítulo as reflexões sobre os achados desta pesquisa, perfazendo desde a trajetória da aplicação do Projeto de Intervenção e seus encontros de formação continuada até a análise das categorias encontradas e a proposta de orientações qualificadoras para o Ensino Médio – Curso Normal da escola pesquisada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordei os aspectos referentes ao caminho que a pesquisa percorreu. O capítulo divide-se em cinco seções, nas quais explico sobre o tipo de pesquisa e metodologia escolhida, os procedimentos utilizados, apresentando o lugar e os sujeitos, a análise do material coletado e o produto deste trabalho.

2.1 Aspectos gerais da pesquisa e metodologia

Os pressupostos metodológicos da pesquisa constituem o trajeto do estudo. De acordo com Minayo (2004 p.16), “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, a maneira com que tratei as informações reais para produção de novos conhecimentos. A metodologia pode ser considerada a espinha dorsal da pesquisa, o eixo que orienta todo processo de construção e sistematização de novos conhecimentos.

Por isso, é preciso compreender o que é ciência. Conforme Demo (1995, p.28), “A ciência é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único ou final [...]. Nesse sentido, é possível mesmo dizer que, não se esgotando nunca a realidade, o esforço de captação científica possui o lado da descoberta daquilo que se pode conhecer mais e melhor”. Proporcionando sempre um novo olhar sobre o objeto da pesquisa, mesmo que já conhecido, mas problematizando-o e produzindo novos conhecimentos.

Nesse sentido, este trabalho agregou aspectos da pesquisa quali-quantitativa, do ponto de vista da pesquisa qualitativa, com relação aos aspectos subjetivos das percepções sobre as metodologias pedagógicas, corroborando a isso Minayo (2004 p. 71) refere que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante desta questão, encontro na pesquisa qualitativa respaldo para responder a anseios que emergem subjetivamente no universo da escola, mas que precisam ser trabalhados, debatidos e refletidos, dentro da perspectiva de mudanças. Ainda, fazendo uso das palavras de Minayo (2004, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. A autora explica que a pesquisa qualitativa abarca este vasto universo que encontramos nos aspectos das relações humanas e que a pesquisa quantitativa não consegue sozinha contemplar, mas que pode também auxiliar nas interpretações, como no caso deste trabalho.

Com isso, não se quer enaltecer a pesquisa qualitativa e retirar os méritos da quantitativa, ambas são importantes, explico que aos propósitos deste trabalho a pesquisa quali-quantitativa enquadra-se de melhor forma, pois, uma abrange o campo das relações humanas e das ações produzidas pelos sujeitos envolvidos e a outra da conta de dados importantes que puderam ser compilados de forma quantificável sobre a análise documental e que elucidaram os achados da pesquisa qualitativa, Minayo (2004, p. 22), também afirma que “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Ou seja, podem se complementar, dependendo do objetivo proposto na pesquisa.

Desta forma, para este trabalho busquei dentro da pesquisa quali-quantitativa, a pesquisa-ação que se constitui em uma ferramenta metodológica, que tem como área de aplicação a educação, tendo como instrumento de campo para este trabalho a pesquisa narrativa e análise documental de atas com resultados finais. De acordo com Thiollent (1988, p. 16), “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada [...], há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação”. Dessa forma, encontra-se na pesquisa-ação os elementos para realização da intervenção pedagógica, dentro do próprio contexto de trabalho.

Diante disso, encontro na pesquisa-ação o pesquisar e o agir na perspectiva de uma ação, embasada teoricamente. Como nos diz Thiollent (1988 p. 74-75), a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do

sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas, com ação de práticas educativas, em uma visão reconstrutiva e não apenas de transmissão ou aplicação de informação, fazendo uso do raciocínio projetivo e não somente explicativo.

A proposta de aplicação do Projeto de Intervenção vem ao encontro de anseios para qualificar a formação inicial de professores em nível médio. Para isso, é fundamental compreender o que significa intervenção na educação, quem explica sobre é Damiani *et al* (2013, p. 58) [...], “São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. Esta metodologia de ação possibilita o enfrentamento das problemáticas reais *in lócus*, bem como a busca por soluções pelos envolvidos no contexto.

2.2 Procedimentos da pesquisa

A prática da pesquisa de campo ocorreu concomitante ao Projeto de Intervenção para formação continuada, e consistiu no descortinar dos olhares para as percepções do contexto, suas subjetividades, seus conflitos, suas angústias, as quais por vezes não se apresentam de forma declarada, mas que foram a causa de muitas situações-problema e de dificuldades metodológicas, que foram narradas por meio de memórias pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O objeto de pesquisa, geralmente, está presente na própria realidade, desvelá-lo é o trabalho do/a pesquisador/a, proporcionando a cientificidade ao senso comum, ao conhecimento empírico, de forma a valorizar o material presente no contexto da escola. Mantendo a essência e ao mesmo tempo o rigor metodológico necessário a pesquisa. De acordo com Santos e Gamboa (2001, p. 43), “O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”, tarefa que chama de interpretação de primeira ordem, da linguagem, dos gestos.

No segundo nível de interpretação é essencial que o pesquisador compreenda o significado que o indivíduo dá a sua ação. Acerca disso corroboram Santos e Gamboa (2001, p. 43), destacando que “a compreensão

do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes o todo [...]”. Assim, constitui-se a ação dentro de um contexto, onde se deve compreendê-lo para entender seu significado.

O problema de pesquisa deste trabalho consiste em delimitar quais foram as dificuldades metodológicas encontradas pelos/as alunos/as-professores/as durante a prática do estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia? Para isso, a pesquisa de campo foi realizada por meio do projeto de intervenção de formação continuada intitulado: “A formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e resignificação”, durante o estágio orientado dos/as 11 alunos/as no primeiro semestre do ano de 2018. Foram realizados cinco encontros, sendo os mesmos mensais, com o registro de narrativas sobre as suas práticas, observações em relação às dificuldades metodológicas encontradas durante o período de estágio.

Também, foram realizados registros em caderno de campo pela pesquisadora, a qual compilou a síntese das narrativas dos/as alunos/as, percebendo as dificuldades metodológicas que foram apresentadas na prática, e ao mesmo tempo realizou os encontros de formação continuada aos(as) alunos/as professores/as com arcabouço teórico e subsídios para ajudá-los/las a realizarem as reflexões sobre a prática e buscarem soluções para as problemáticas encontradas.

Sobre a pesquisa narrativa Paiva (2008, p. 1) explica que “As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada”. A narrativa proporciona a autoria durante a escrita, representa um exercício de reflexão sobre a prática. Ainda, para Paiva (2008, p. 3) a pesquisa narrativa

[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

A autora apresentou de forma simples os métodos que podem ser utilizados na pesquisa narrativa, dos quais optei pelas narrativas escritas, pretendendo-se com elas não apenas extrair as informações sobre as dificuldades metodológicas, mas possibilitar o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica e da escrita.

2.3 Lugar e sujeitos da pesquisa

Para explanar sobre o lugar no qual realizou-se a pesquisa e a Intervenção Pedagógica, preciso voltar no tempo e apresentar alguns fatos sobre a história do município de Fontoura Xavier e a região do Alto da Serra do Botucaraí, composta por 16 municípios.

O município de Fontoura Xavier, conforme Ortiz (2008, p. 23), está inserido na região do Alto da Serra do Botucaraí, no estado do Rio Grande do Sul, área territorial compreendida de 583,465 Km². Administrativamente, o município divide-se em cinco distritos, que se dividem em várias comunidades menores. O Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia se localiza no distrito sede do município.

Conforme pesquisa realizada por Santos e Damiani (2014, p. 71),

Os municípios da “Região da Serra do Botucaraí”, compreendendo a microrregião 013, que apresentavam em 1980, as mais elevadas taxas de analfabetismo da região centro-norte do Estado continuaram apresentando-as em 1991 e em 2000, quando voltaram a atingir altos índices.

Ainda, podemos citar de acordo com que as pesquisadoras acima, que os municípios de Soledade, Fontoura Xavier e Barros Cassal, eram apontados pelas características de altos índices de analfabetos entre a população de 10 a 19 anos (SANTOS e DAMIANI, 2014, p. 71). Sendo um dos motivos apresentados em sua pesquisa a falta de escolas na época de 1980 quando surgiu a primeira pesquisa. Também, fazem inferência a outro fator que se apresentava na época, o de que as lideranças locais não se preocupavam com aspectos educacionais para o povo, visto que os filhos dos mais abastados possuíam a opção de estudar fora do

município (SANTOS e DAMIANI, 2014, p. 72). De acordo com Santos e Damiani (2014, p. 72),

[...] o saber escolar não integrava o universo simbólico, especialmente dos grupos de menor poder aquisitivo. Não havendo escolas, poucos liam e escreviam e o conceito de leitura não se constituía como um significado importante entre a população. Não havendo escola, o analfabetismo já instalado, consolidava-se, não se estabelecendo assim, níveis mínimos de alfabetização e de letramento que estimulassem a escalada a novos níveis.

As autoras abordaram uma situação encontrada no município de Fontoura Xavier, que com o passar dos anos vem sendo modificada. Associa-se as modificações à obrigatoriedade da lei em manter as crianças e jovens na escola. Por sua vez, apesar de muitas mudanças terem sido efetivadas, ainda encontramos o pensamento patriarcal muito forte atravancando as mudanças, que poderiam ter sido mais efetivas se não fossem os entraves políticos de governos, que não investiram na área da educação.

Pelos relatos das autoras o ato de refletir sobre a educação pode possibilitar a desalienação dos sujeitos. Por outro lado, a falta da reflexão pode provocar uma clausura imensurável, uma aceitação de tudo que os letrados oferecem como verdade absoluta. Uma ingenuidade causada pelo desconhecimento e pela desinformação.

Passo a analisar fatos atuais, conforme dados do IBGE (Senso de 2010), a população fontourense chega a 10.719 habitantes, com densidade demográfica de 18,37 hab/km², predominando a população rural, sendo crianças e adolescentes entre a faixa etária de 10 a 14 anos. Os rendimentos mensais nominais per capita de até ½ salário mínimo é de 37,8% (dados de 2010). Nestes dados inclui-se o auxílio do Programa Bolsa Família. Mas, a renda dos aposentados consiste no meio de sustento de muitas famílias no município. Com trabalho fixo temos cerca de 1.717 habitantes (dados relativos a 2015). Índice de Desenvolvimento Humano Municipal data de 2010 e fica em 0,661, considerado médio-baixo.

A educação no município evoluiu em relação aos dados

apresentados nas pesquisas de Santos e Damiani (2014), visto que data de 2004 e seu trabalho foi publicado em 2014.

Ao longo dos anos foram construídas várias escolas municipais, mas daremos destaque aqui ao Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, que inicialmente constituiu-se como escola primária e sua criação deu-se graças ao seu primeiro professor, cuja alcunha hoje nomeia a escola. Em 20/01/1944, ocorreu a criação do Grupo Escolar⁴ inscrito sob nº 977 na Secretaria Estadual de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, funcionando apenas com uma turma de primeiras letras. Passando por uma ampliação em 30/08/1958, decreto nº 9.335, no qual atendia mais turmas e alunos.

Em 22/02/1968, três anos após a emancipação do município de Fontoura Xavier, foi criado o Ginásio Estadual, sob o decreto nº 18.944, mas somente foram unificadas as primeiras séries, com o Ginásio Estadual na data de 16/10/1978 pelo decreto de Reorganização, Unificação e Denominação nº 27.739.

Diante da necessidade de ampliar a formação em nível médio, foi criada a extensão da Escola Estadual de 2º Grau João Batista de La Salle, entrando em funcionamento em 12/04/1978. Mas, foi somente a partir da década de 80, que foi autorizado o funcionamento do Curso de Habilitação para o Magistério, sendo a data de 18/03/1982 e a portaria nº 4.274 da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, dados que se cruzados com os indicados pelas pesquisas de Santos e Damiani (2014), ratificam os dados apresentados nos resultados com a criação do Curso Normal, como forma de amenizar a problemática indicada – o analfabetismo. À época precisava-se de professores/as para os anos iniciais e para as escolas que estavam sendo criadas na vasta extensão rural do município de Fontoura Xavier.

Em 29/01/1985 passou-se a ter a unificação de todos os cursos em uma escola única chamada Escola Estadual Ernesto Ferreira Maia, pelo decreto nº 1.635 e na data de 10/04/2000, sob portaria de nº 00093, a escola altera sua nomenclatura para Instituto Estadual Ernesto Ferreira

⁴ Dados extraídos da Ficha de Identificação do Curso Normal.

Maia, devido a instituição possuir o Curso de Formação de Professores/as. Curso, este que desde a formação de sua primeira turma em 1985, vem formando anualmente sem interrupção em média 18 a 19 novos/as professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Conforme pesquisa documental em atas de resultados finais do Curso Normal, ou Ensino Médio – Curso Normal, como é intitulado pelo Conselho Estadual de Educação, percebe-se que a demanda que seguiu à docência, foi maior nos primeiros anos de existência do curso, voltando a crescer na década de 90 até a virada do século XXI.

Quadro 1: Porcentagens de formados que seguiram à docência

Ano formação	Nº Formados	Egressos Docentes na Região	Egressos Docentes Na escola IEEFMAIA	Percentual de formandos que seguiram a carreira docente
1985	10	9	1	90%
1986	8	5	2	62,5%
1987	11	7	2	63,63%
1988	13	6	2	46,15%
1989	9	6	2	66,66%
1990	12	3	2	25%
1991	6	2	2	33,33%
1992	5	4	0	80%
1993	4	4	2	100%
1994	19	10	2	52,63%
1995	19	8	2	42,10%
1996	17	11	3	64,70%
1997	12	5	2	41,66%
1998	31	12	2	38,70%
1999	27	10	2	37%
2000	33	7	1	21,21%
2001	31	5	4	16,12%
2002	19	3	1	15,87%
2003	29	7	1	24,13%
2004	27	6	1	22,22%
2005	19	3	0	15,78%
2006	19	4	0	21%
2007	20	2	0	10%
2008	22	4	0	18,18%
2009	14	2	0	14,28%
2010	21	5	0	23,80%
2011	24	8	0	33,33%
2012	16	5	0	31,25%
2013	24	5	0	20,83%

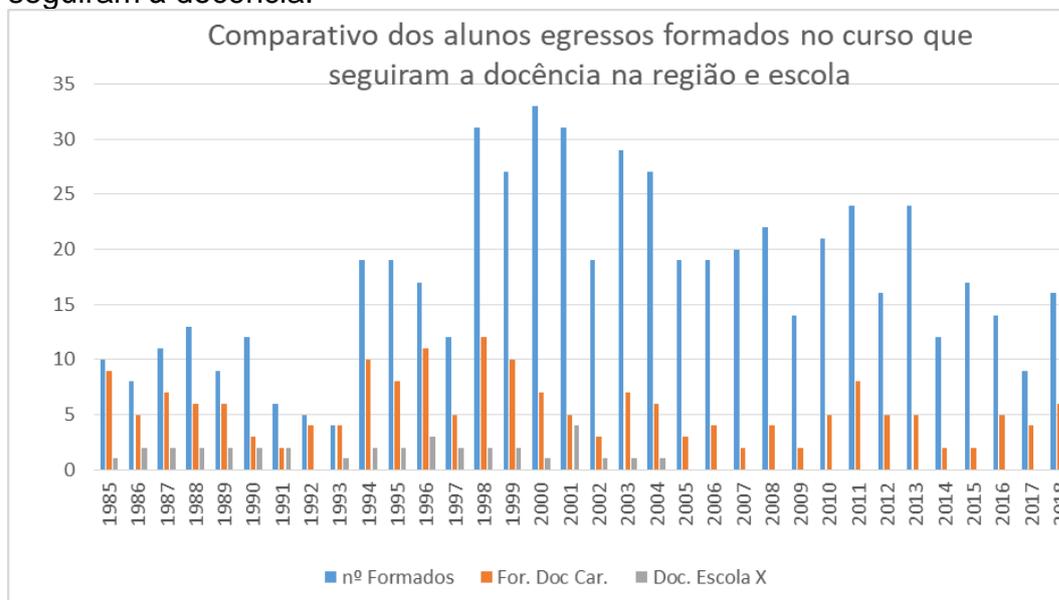
2014	12	2	0	16,66%
2015	17	2	0	11,76%
2016	14	5	0	35,71%
2017	9	4	0	44,44%
2018	16	0	0	
TOTAL	589	181	36	
		31,59%	19,88%	

Fonte: Atas de resultados finais do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia

O Curso funciona de forma ininterrupta, possibilitando a formação inicial de professores/as para a escola, o município e a região, sendo que 50% dos professores atuantes e formados em nível superior das diferentes áreas são oriundos do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia.

Para melhor visualizarmos os dados da pesquisa documental nas atas de resultados finais do curso, ao longo de seus 34 anos de funcionamento, organizei-os na forma de gráfico.

Quadro 2- Gráfico comparativo entre os/as alunos/alunas formados/as que seguiram à docência.



Fonte: Atas de resultados finais do Ensino Médio – Curso Normal

Percebe-se que nos primeiros anos a demanda de egressos que seguia na carreira docente era maior, mas também podemos analisar que

sempre houve egressos que seguiram na docência, e o mais interessante no próprio município, escola ou região.

A busca pela qualificação deste Curso é de relevância social para o município e para a região a qual pertence, muito longe de pensar em sua extinção precisamos ressignificar e valorizar os/as jovens que optam por serem professores/as, fornecendo subsídios para realizarem uma formação inicial e continuada de qualidade.

O Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia atende mais de 1.026 alunos/as em seus três turnos de funcionamento, tem-se em 2018, 68 alunos/as distribuídos nos três anos do curso. Realizaram seu Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado em 2018, 16 alunos/as, sendo 11 no primeiro semestre e 5 no segundo semestre letivo. Um fato bem interessante que cabe ressalva é o de que dos 71 professores/as que trabalham na escola, 36 realizaram o Curso Normal na escola, este dado obtive por meio das atas de resultados finais do curso.

Altercando com relação ao estágio que possui Regimento próprio do Curso⁵ e constitui-se de 400 horas distribuídas ao longo do semestre letivo, realizado em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, no qual o/a aluno/a-professor/a é o responsável pela metodologia, planejamento e avaliação das situações de ensino-aprendizagem, em consonância com professor/a titular de turma, sendo assistido, orientado e avaliado por Comissão Supervisora de Estágio.

A pesquisa ocorreu concomitante com a formação continuada, durante a realização do estágio. As temáticas trabalhadas nos cinco encontros de formação partiram dos anseios advindos das dificuldades metodológicas encontradas pelos/as alunos/as estagiários/as durante a realização de seu estágio, as quais eram descritas nas memórias reflexivas, entregues anteriormente as formações, para que as mesmas pudessem ser organizadas, com arcabouço teórico-prático pertinente às reais necessidades suscitadas nas narrativas.

⁵ Dados extraídos do Regimento do Ensino Médio – Curso Normal vigente e aprovado em 2015.

2.4 Análise do material empírico

O material empírico advindo das narrativas escritas pelos 11 alunos/as em estágio curricular do primeiro semestre de 2018. As narrativas escritas poderiam seguir um roteiro (presente no apêndice B), previamente explicitado na primeira reunião de apresentação do Projeto de Intervenção, realizada em fevereiro de 2018, solicitou-se que narrassem as dificuldades metodológicas iniciais, realizando reflexão sobre sua própria prática. Para tal foi entregue uma folha para a escrita, bem como solicitado que não seria necessária sua identificação, mas que registraria a entrega em planilha de controle.

As narrativas escritas serviram como eixo organizador dos encontros, pois apoiaram o planejamento do próximo encontro de formação continuada, ou seja, a partir de seus relatos, suas necessidades pedagógicas, eram selecionados os temas trabalhados na formação seguinte. Realizei cinco encontros de formação, os quais foram direcionados pelas dificuldades metodológicas, que eram apresentadas nas narrativas.

A importância da fala dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, quiçá faz-se uma das principais fontes de análise do/a pesquisador/a, dentro de uma proposta qualitativa, sob o viés das ciências sociais. A interpretação destas falas é preponderante para a compreensão de vários fatores presente na realidade educacional, por cujo fulcro é bem maior do que pensamos e pode estar enraizado em um espelhar de ideal social, de experiências antepostas à formação como professor/a, mas advindas de suas vivências sociais e culturais.

Conforme Minayo (1992, *apud* GOMES 2004, p. 77),

Método hermenêutico-dialético [...] a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

As falas dos autores forneceram informações sobre seu lugar, seu contexto, suas relações, possibilitando a partir destas perspectivas estabelecer as categorias que seguem apresentadas neste trabalho.

O trabalho com as narrativas, como no caso deste estudo, a escrita forneceu subsídios para realização da interpretação hermenêutica-dialética, conforme Paiva (2017, p. 1), anuncia

Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos.

A autora explica de forma simplificada as várias facetas que a narrativa pode ter, apresentando-a como uma maneira de contar, na qual o sujeito que a conta se faz presente. De forma biográfica, fazendo uso de autoria segundo Paiva (2017, p. 2), “[...], a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência”.

A pesquisa narrativa abre espaço para uma grande diversidade de tipos de textos a serem trabalhados conforme Mariani e Mattos (2011, p. 3),

Os autores manifestam a preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, argumentando que a complexidade das paisagens educativas investigadas requer do pesquisador a criatividade para, se necessário, criar novas formas de composição de textos. Por fim, na pesquisa narrativa o pesquisador tem um vasto caminho na composição de textos de campo, contudo deve estar atento à complexidade que abarca as inúmeras possibilidades de composição dos textos, sem perder o status epistemológico.

O caminho para composição de tipos de textos para serem analisados é vasto, mas como já foi ressaltado sem deixar de perder o *status* epistemológico, o foco na construção de conhecimento, pois, trata-se de pesquisa e como tal deve-se manter o rigor metodológico e o princípio de busca. Causin (2013, p. 3) enfatiza que

A pesquisa narrativa tem sido amplamente usada em diferentes áreas do conhecimento e com denominações diversas, que descortinam várias maneiras de fazer pesquisa, porém merece destacar o uso dela principalmente nas ciências sociais e em educação. A busca por

essa metodologia de pesquisa ocorreu como possibilidade de registrar e contar histórias vividas durante o processo de formação.

Como a autora já elencou a pesquisa narrativa é aplicada durante o processo de formação, como era o objetivo desta pesquisa-ação, que promoveu a formação continuada durante a própria pesquisa.

A escrita de memórias dentro do procedimento das narrativas de acordo com Causin (2013, p. 4)

[...] é uma ferramenta importante na Pesquisa Narrativa, porque é a partir da relação dialógica entre escrever, ler, refletir e ressignificar que se produz o pensamento. Penso que, ao escrever, o sujeito (re)pensa o próprio processo de formação e descobre possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, das palavras e gramática que adquiriu para poder se contar e que o revelam. Trata-se, finalmente, de uma ação irrenunciável, que articula a escrita, a leitura e o diálogo constituindo um objeto que, de outra forma, seria invisível, porque estamos mergulhados nele: a vida como conhecimento, em toda a sua complexidade.

A narrativa das memórias será examinada pela proposta de análise textual discursiva. Conforme Moraes e Galiuzzi (2006, p. 122), “O processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. Ainda, de acordo com Causin (2013, p. 5), “Essa metodologia permite trabalhar com categorias a *posteriori*, que emergem do processo de análise dos dados, daí sua importante contribuição para a pesquisa desenvolvida”. Portanto, as categorias surgiram durante a análise das memórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mesmo que já se tinha uma prévia visão, foram as narrativas das memórias que deram rumo ao desfecho do trabalho.

Para Moraes e Galiuzzi (2006, p. 123), “Concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso, uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista”. Visto que o ambiente de formação da prática foi o ambiente de aprendizagem e o/a aluno/a, mesmo estando na condição de professor, ainda encontra-se como aluno/a.

Portanto, as narrativas constituíram o material empírico que ao ser analisado corroboraram com categorias elencadas nesta dissertação, como: metodologias pedagógicas. As novas categorias que surgiram da pesquisa de campo, por meio das narrativas foram detalhadas na análise de resultados deste trabalho. Elas serviram de base para construção da proposta orientadora de mudanças nas metodologias de trabalho do Curso Normal, que tem o propósito de qualificar o Curso. Para Gomes (2004, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

O autor nos apresenta de forma explicitada do que se constituem as categorias. Ainda, nas palavras de Gomes (2004, p.70)

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo.

Como o autor já apontou, pode-se selecionar as categorias antes, durante ou depois da coleta de dados empíricos. No caso deste trabalho, optou-se por trabalhar com algumas antes, que se encontram explanadas no referencial teórico, (Curso Normal, Estágio Curricular, Formação Inicial e Formação Continuada), bem como as selecionadas durante a fase exploratória da pesquisa, que consistiu nas narrativas durante a formação continuada (Planejamento: elaboração e execução, Metodologias significativas, Aprendizagem: relação do ensinar e aprender, Relações de poder em sala de aula). Assim, foi realizado um processo contínuo de pesquisa-ação e reflexão, na busca de um resultado mais significativo e da escolha de categorias relevantes a realidade encontrada na pesquisa.

Associada a forma de como Gomes (2004) trata da constituição de categorias de análise, encontrei também respaldo em Bardin (1977, p. 37), explicando que

É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

A busca dentro do texto segue critérios que orientam e propiciam a ordem na pesquisa, possibilitando encontrar a palavra, a frase que seja significativa na narrativa. Para Bardin (1977, p. 36), o pesquisador é

[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as *unidades de codificação*, ou as *de registro*. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado. O aspecto exato e bem delimitado de corte, tranquiliza a consciência do analista. Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam *unidades de contexto*, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

Por meio do material empírico produzido e da leitura flutuante (BARDIN, 1977), das narrativas foram obtidas as unidades de significado que compreenderam as demais categorias deste trabalho, sem deixar de lado a relevância em compreender o contexto das relações nas quais o texto foi escrito. Nas palavras de Bardin (1977, p. 60), “a partir de uma primeira «leitura flutuante», podem surgir intuições que convém formular em hipóteses”, o que possibilita obter as primeiras hipóteses de categorias da pesquisa. Assim, as categorias se confirmaram após as várias análises que foram realizadas ao longo do tratamento do material empírico – as memórias/narrativas.

Ainda, Bardin (1977, p. 69) argumenta sobre as *variáveis empíricas* e *variáveis construídas* “o objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos e é esta a finalidade de qualquer investigação - que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do

texto”. Desta forma, se pode garantir o respeito ao contexto, a fidedignidade e o rigor metodológico que a pesquisa requer.

2.5 Produto do projeto

Após análise do material empírico coletado, debates e discussões acerca dos encontros de formação continuada e avaliação de todo o processo da pesquisa-ação, como produto deste projeto construí por meio das contribuições dos participantes da pesquisa, indicadores pedagógicos orientadores para o Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. Tais indicadores servirão de subsídios para as formações continuadas dos/as professores/as que ministram aulas no Curso, tendo por finalidade qualificar o processo de ensino-aprendizagem da formação inicial de professores/as, pretendendo-se trabalhar as dificuldades metodológicas apresentadas ao longo do estágio durante a duração do curso. Mantendo as narrativas como fonte necessária para ressignificação do curso, pois o que é apontado pelos/as alunos/as deve servir de material reflexivo de análise dos/das professores/as que ministram as disciplinas a repensarem e a planejarem também a suas práxis.

Propor a formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio - Curso Normal, possibilitou aos(às) futuros/as professores/as a compreensão de que ao longo de suas carreiras docentes, devem continuar o processo de aprendizagem, pois, como nos diz Leonardo Boff, somos seres aprendentes. *“O ser humano é um ser de abertura, um ser potencial, um ser utópico. Sonha para além daquilo que é dado e feito. E sempre acrescenta algo ao real. É um ser nunca pronto”*⁶, por isso, nossa formação é contínua, processual.

Ainda, para lembrar trago Paulo Freire (ano? p.?) que tão bem conseguia relacionar o conhecimento acadêmico com a realidade da vida, e nos dizia *“somos seres inacabados e inconclusos”*, sabias palavras de nosso mestre que nos explicava a perene e ininterrupta formação continuada do/a professor/a.

⁶ Citação retirado do site Práxis cotidiana. Disponível em: <http://praxiscotidiana.tumblr.com/post/58598441529/somos-seres-aprendentes-o-ser-humano-%C3%A9-um-ser-de> Acesso em: 25 fev. 2018.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo abordo temáticas relevantes sobre a formação docente, ressaltando a formação inicial de Ensino Médio – Curso Normal como importante e significativa, para o processo formativo do/a professor/a, elencando aspectos históricos e atuais, sobre o Curso Normal, e sobre o curso do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, *lócus* da pesquisa. Explano, também, sobre a formação continuada docente e sua importância na constituição do/a profissional da educação.

Apresento referencial teórico das categorias elencadas *a priori* desta pesquisa, abordada na forma de descritores, como também um mapeamento destas categorias realizado na base de dados dos acervos da ANPED e do ENDIPE.

3.1 Mapeamento da Temática Formação Docente

Na busca de referencial que abordasse os descritores - Curso Normal, Estágio Curricular, Formação Inicial e Formação Continuada, foi realizado mapeamento com base nos acervos da ANPED e do ENDIPE, tendo como recorte a Década da Educação, instituída pelo artigo 87 - Das Disposições Transitórias da LDBEN 9394/96, sendo que em 2007 havia a previsão de que o Curso Normal estaria extinto, o que de fato não ocorreu. Visto esta situação foram analisadas as publicações dentro do período de 2008 até 2017 sobre os descritores já elencados.

Nos dados do acervo do ENDIPE encontramos dados referentes aos anos de 2008 a 2016, visto os encontros ocorrerem com alternância de dois anos.

Quadro 3: Quantidade de artigos encontrados acervo ENDIPE 2008 a 2016

Descritores/anos	2008	2010	2012	2014	2016	Total de artigos	Artigos relaciona dos à pesquisa
Curso Normal	1	0	2	0	0	3	1

Estágio ⁷	0	0	94	91	32	217	2
Formação Inicial	15	1	72	68	20	186	1
Formação Continuada	14	6	79	86	2	187	6

Fonte: Primária – elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que dos artigos referentes à formação inicial o Curso Normal não aparece com tal nomenclatura em todos os artigos pesquisados, pois, esta temática referia-se à formação inicial em nível superior. Mesmo o artigo encontrado sobre o Curso Normal refere-se ao nível superior, mas estabelece relação com esta pesquisa, pois, apresenta justamente os dados do período em que se julgava acontecer a extinção do referido curso em nível médio.

Segue quadro com informações sobre alguns artigos que estabelecem relação de proximidade ao tema deste trabalho.

Quadro 4: Trabalhos da ENDIPE 2008 a 2016

AUTORES/INSTITUIÇÃO	TÍTULO/DESCRITOR	LOCAL/ DATA	SINOPSE
MARIN, Alda Junqueira Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. aldamarin@pucsp.br	Curso normal superior – destaque de um longo percurso de um lugar para formar professores. CURSO NORMAL	São Paulo/ 2008	Neste artigo encontram-se aspectos sobre a formação do/a professor/a dos anos iniciais em nível superior que surge com a Lei 9394/96.
Maria Socorro Lucena Lima – UECE Elisângela André da Silva Costa – UNILAB Risonete Lima de Almeida - UNEB	Desafios do estágio e das práticas de ensino no contexto das tics ESTÁGIO	Cuiabá/ MT 2016	Apesar do resumo relacionar-se também ao estágio em Ensino Superior, aborda alguns desafios do estágio com relação ao uso das Tics no planejamento.
Giane Araújo Pimentel Carneiro – gianeap@hotmail.com Universidade do Estado da Bahia – Campus XII	O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação ESTÁGIO	Cuiabá/ MT 2016	Discute o papel do estágio na construção da identidade docente, o estágio como um fio condutor de encontro de saberes e de significações que marcam a identidade

⁷ Optou-se pela palavra estágio na pesquisa em base de dados, mas analisei os artigos referentes ao estágio curricular.

			do/a profissional da educação.
GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (Universidade Católica de Santos)	Práticas formativas e desenvolvimento profissional: a formação inicial em foco FORMAÇÃO INICIAL	São Paulo/ 2014	Apresenta as reflexões e mudanças ocorridas na prática formativa de professores universitários ao se depararem com o contexto real da escola ressignificando seu planejamento. Sobre o que é formar um/a professor./a
MACHADO, Jane do Carmo- Universidade Federal Fluminense – UFF. RANGEL, Mary Universidade Federal Fluminense – UFF Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.	Ateliê de formação continuada e em serviço: subsídios à atualização do conhecimento pedagógico na escola. FORMAÇÃO CONTINUADA	Rio de Janeiro/ 2012	Traz uma reflexão crítica sobre a formação continuada e em serviço de professores/as, como compromisso e empreendimento político-pedagógicos a serem assumidos pelos próprios docentes em seu local de trabalho.
SOUZA, Eliane Kiss de – UFRGS. DORNELES, Beatriz Vargas – UFRG.	Influência de um programa de formação continuada para professores no desempenho dos alunos. FORMAÇÃO CONTINUADA	Rio Grande do Sul/ 2012	Aborda a construção dos saberes docentes e a formação continuada de professores/as e aponta evidências de que uma formação continuada em serviço com base nos conhecimentos prévios dos/as alunos/as permite aos/as professores /as analisar as situações do contexto de trabalho em que estão inseridos, refletindo sobre sua prática e decidindo em torno delas, revendo ações pedagógicas.
CALIXTO, Patrícia Mendes - IFSul – Campus Bagé	A formação continuada como ação metodológica para a qualificação de educadores. FORMAÇÃO CONTINUADA	Rio Grande do Sul/ 2012	A pesquisa versa sobre as dificuldades que os/as professores/as encontram em trabalhar determinados conceitos, no caso o artigo faz referência à geografia. Traz questões pertinentes à reflexão sobre a formação continuada.
GUIMARÃES, Célia Maria OLIVEIRA, Daniele Ramos De Ramos De – UNICAMP - Campinas	Formação continuada de professores: concepções e modos de organização. FORMAÇÃO CONTINUADA	São Paulo/ 2012	A diversidade de formação, no que diz respeito às instituições formadoras, conteúdos e modalidades de formação, pode ser uma vantagem que se integrada a uma estratégia que visa não

			só ao desenvolvimento profissional e individual do/a professor/a
MATSUOKA, Sílvia siluoka@hotmail.com Cefapro/Seduc-MT UFMT	Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professor FORMAÇÃO CONTINUADA	Mato Grosso/ 2012	A investigação concebe as narrativas dos professores formadores e reflexões sobre a formação continuada.
BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (UFG)	Formação continuada via estágio. FORMAÇÃO CONTINUADA	Goiás/ 2014	Proposta de formação continuada via estágio inscreve-se na relação entre a universidade e a escola básica. Procura capitalizar os sentidos derivados dos produtos do estágio de pedagogia, como meios que podem ser intencionados para atuar sobre a formação continuada dos/as professores/as.

Fonte: Primária – elaborado pela autora.

Dentre os trabalhos analisados fez-se referência aos acima discriminados, por se assemelharem, de certa forma, à temática desta pesquisa, não ao foco propriamente dito, mas às particularidades que envolvem a abordagem dentro dos descritores selecionados.

Referente ao Curso Normal não obtive uma pesquisa que satisfizesse as expectativas desta pesquisadora, o que foi encontrado relaciona-se ao Curso Normal Superior, como no artigo de Marin (2008), que traz aspectos referentes à formação do/a professor /ados anos iniciais, mas em nível superior, deixando de lado o Curso Normal em nível médio, que ainda existia, existe e de acordo com a realidade educacional ainda precisa existir. Sobre a formação inicial Gilberto (2014), apresenta uma pesquisa com intervenção, realizada no contexto da escola com envolvimento de alunos e professores do PIBID, que aborda os aspectos da importância em contextualizar a escola real com a formação inicial.

Com relação ao descritor intitulado estágio, obtive verossimilhança com o trabalho de Carneiro (2016), “O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação”, pois, o mesmo assemelha-se a proposta de intervenção ao fazer uso das narrativas para realizar as reflexões sobre a

práxis de estágio, mesmo que o nível de pesquisa seja com relação aos cursos superiores.

Os demais cinco trabalhos citados: Machado e Rangel (2012), Souza e Dorneles (2012), Calixto (2012), Guimarães e Oliveira (2012), Matsuoka (2012) e Barra (2014), transcorrem sobre a formação continuada e as reflexões que devem estar atreladas ao contexto real da escola; às situações cotidianas; às problemáticas encontradas; às metodologias; às estratégias de ensino de forma efetiva. Cada um enfoca a formação continuada dentro de uma especificidade, mas todos deixam claro sobre a importância de uma formação voltada para a efetiva relação reflexiva entre a teoria e a prática. Enfoque que este trabalho também busca apresentar.

Sobre o acervo encontrado na ANPEd, constatei que haviam mais trabalhos sobre o tema nos anos anteriores, sendo datadas as postagens em ambiente virtual a partir de 2005, período que antecede ao recorte feito para pesquisa, mas com relação ao Curso Normal encontrei apenas um estudo que data de 2006 e tem como título “A política estadual de formação de professores no Pará: a Extinção do curso médio normal”, escrito por Albêne Lis Monteiro Monteiro - UEPA – albenelis@uol.com.br. Cely do Socorro Costa Nunes – UEPA - cely@uepa.br. GT: Formação de Professores/nº 8 Agência Financiadora: CNPq/UEPA.

Com relação à formação inicial, dentro do recorte temporal desta pesquisa (2008 – 2017), na ANPEd ela é abordada inferindo-se apenas ao nível superior e com a existência de apenas cinco artigos dentro do recorte temporal realizado, dos quais não encontramos relações com o tema deste trabalho. Já sobre a formação continuada, encontramos vinte e quatro artigos que datam de período anterior ao desse recorte, dez que se encontram no período da revisão, sendo que desses, dois estabelecem relações com a temática deste trabalho. Conclui que a temática da formação continuada foi e continua sendo a mais abordada no contexto que se refere à educação e à formação de professores.

A compilação dos dados apresentados pode ser apreciada no quadro que segue.

Quadro 5: Trabalhos encontrados no período de 2008 até 2017 na ANPEd

Descritores/anos	Anterior	2008	2012	2013	2014	2015	2016	Total de artigos	Artigos com relações a pesquisa
Curso Normal	1	0	0	0	1	0	1	1	2
Estágio	7	2	1	3	0	5	4	22	0
Formação Inicial	10	1	0	0	1	3	5	14	1
Formação Continuada	24	2	2	3	1	8	9	34	3

Fonte: Primária – elaborado pela autora.

- Item em realce no ano de 2014 – trata-se de o mesmo artigo abordar os três descritores.
- Dados do acervo da ANPEd de 2017, ainda não estavam disponíveis.

Dos trabalhos analisados pode-se fazer referência a dois relativos à formação continuada, que seguem explicados no quadro nº 4.

Quadro 6: Quadro síntese

AUTORES/INSTITUIÇÃO	TÍTULO/DESCRIPTOR	LOCAL/ DATA	SINOPSE
GALINDO, Camila Jose – UNESP – INFORSATO, Edson do Carmo – UNESP – GT: Formação de Professores / n. 08. Agência Financiadora: CNPq	Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental FORMAÇÃO CONTINUADA	São Paulo/ de 2008	Descontinuidades de ações de formação continuada e elenca os estudos que se prestam a análise de necessidades de formação de professores. A defesa de uma formação compatível com a realidade dos sujeitos envolvidos.
RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães – PUC-Rio / CBNB Agências Financiadoras: CNPq e FAPERJ	Anatomia e fisiologia de um estágio FORMAÇÃO CONTINUADA	Rio de Janeiro/ 2012	Realiza apontamentos com relação às deficiências encontradas no estágio e na relação teoria e prática.
MACHADO, Maria Margarida – ANPEd – Presidente da ANPEd Biênio 2013-2015	A formação de professores no Brasil: revisitando a trajetória CURSO NORMAL- FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA	Comissão Bicameral de Formação de Professores – CNE 2014	Aborda de forma breve os três eixos que serão apresentados e debatidos neste trabalho: Curso Normal, Formação Inicial e Formação Continuada.

Fonte: Primária- Elaborado pela autora.

Encontrei dentro do recorte do período temporal pesquisado na ANPEd, dois trabalhos que possuem características similares à temática que está sendo trabalhada, com enfoque no eixo da formação continuada, no qual o primeiro de Galindo e Inforsato (2008), trata da defesa da formação compatível com a realidade, com o contexto dos envolvidos, que é o que se defendeu neste trabalho, bem como elenca situações que se referem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já o segundo artigo de Rodrigues (2012), realiza apontamentos sobre as deficiências, ou pode-se dizer dificuldades encontradas no estágio que são percebidas pelos envolvidos nesta etapa da formação. Assemelha-se ao Projeto de Intervenção que se realizou, no qual se buscou perceber as dificuldades metodológicas na prática pedagógica do estágio para propor a qualificação do e no Curso formador.

Por sua vez, o artigo de Machado (2014), faz reflexões e estabelece relações entre os três descritores desta pesquisa e as políticas públicas destinadas a formação de/a professores/as.

A realização da revisão de literatura nas referidas fontes de pesquisa de artigos e trabalhos acadêmicos e científicos do ENDIPE e ANPEd, possibilitaram algumas reflexões em relação aos descritores deste trabalho, como no caso do Curso Normal, para o qual não encontrei acervos dentro do período do recorte proposto, ou seja, apenas um estudo refletindo sobre sua extinção e datado de 2006. O que instigou ainda mais esta pesquisadora a construir material referente a este descritor, sobre o Curso Normal no qual vemos jovens constituindo-se professores/as com orgulho e muita vontade de continuar suas carreiras.

A valorização da carreira docente começa com estes/as singelos/as professores/as, que buscam no Ensino Médio – Curso Normal a sua formação, por isso, qualificá-la é a melhor solução para conquistar uma educação de qualidade. A grande maioria dos/as alunos/as que se formam no Curso Normal em Nível Médio busca a continuidade nos cursos de licenciatura em nível superior, constituindo-se alunos diferenciados nestes cursos. Afirmativa que certamente nos possibilitaria uma outra pesquisa referente às características dos egressos do Curso Normal que ingressam nas licenciaturas, pois já vivenciaram a prática da sala de aula, bem como a sua formação ao longo dos

três anos de curso possibilita estar em contato direto, por meio das mais diversas práticas pedagógicas com crianças dos Anos Iniciais. Os/as alunos/as professores/as do Curso Normal estão inseridos na escola, quer melhor laboratório de vivências do que estar na escola, em contato com as problemáticas dela? Então, o Curso Normal muito longe de ser extinto necessita ser valorizado e qualificado. É o que proponho com esta pesquisa.

Na sequência deste estudo apresento alguns elementos que tratam sobre como se constitui o Ensino Médio – Curso Normal.

3.2 Curso Normal: Limites e possibilidades de Formação Docente

Ao abordar o Ensino Médio – Curso Normal, busco neste tópico apresentá-lo como possibilidade de formação inicial, que continua a ser ofertada atendendo a uma demanda de jovens, que buscam a formação de magistério e posteriormente a licenciatura, também, abordar aspectos do embasamento legal que regulamentam e orientam o referido curso.

Também, procuro elucidar ao leitor sobre os aspectos históricos do curso normal, por meio de um breve apanhado do percurso evolutivo e das mudanças ocorridas desde sua criação. Bem como, apresento o Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier - RS.

O Curso Normal conforme art. 1º e 2º da Resolução do CEEEd - nº 252/2000 nos é apresentado como curso de formação de professores em nível médio.

Art. 1º O Curso Normal, em nível médio, destinado à formação específica de docentes para a educação infantil e para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, reger-se-á pelas normas fixadas na presente Resolução, em complementação à regularização estabelecida pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º O Curso Normal, será ministrado, preferencialmente, em instituições exclusivamente dedicadas à formação de professores, com organização adequada à identidade de seu projeto pedagógico.

Desse modo, cabe ressaltar que é uma formação inicial, muito embora não seja referenciado como tal, em artigos sobre este tipo de formação. São vários os “fantasmas” que assombram o Curso Normal, desde a sanção da Lei nº 9394/96 a oferta do Curso diminuiu, bem como a demanda de alunos/as.

Várias escolas estaduais fecharam esta modalidade de ensino. Contudo, o Curso continua ser oferecido no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com parecer CNE/CEB 1/99 (1999, p. 18-19)

É um curso próprio para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídicos específicos. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica. No caso, os professores formadores deverão, ao longo do curso, orientar sua conduta a partir dos princípios a serem seguidos pelos futuros professores.

O parecer é muito claro com relação ao Curso não ser técnico, mas possuir uma identidade própria, bem como estrutura e estatuto jurídicos próprios.

Segundo dados do INEP (CENSO, 2016, p. 10), no ano de 2016 estavam matriculados no Ensino Médio Normal como o chamam, 506.538 alunos na rede pública de ensino, na rede privada o número é de 25.233 alunos no Brasil. Os dados indicam que a maioria dos professores que concluem o Curso Normal é formada na rede estadual de ensino, continuando esta atribuição aos estados. Há dois aspectos interessantes de serem analisados, um deles é o da nomenclatura, pela qual o INEP apresenta como Ensino Médio Normal e a atual gestão da Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação fazem uso - Curso Normal em Nível Médio ou Ensino Médio – Curso Normal, conforme consta no Regimento e Planos de Estudos da escola. Outro aspecto seria de que para o INEP, o Curso aparece em seus dados estatísticos como integrado ao Ensino Médio e como matrículas da Educação Profissional. O que de fato não procede ao que rege o parecer CNE/CEB 1/1999 e a Resolução 252/2000 (CEED.)

Conforme INEP (CENSO/RS, 2016), tínhamos cursando o Ensino Médio Normal 10.307 alunos/as, na rede estadual, no Rio Grande do Sul, é sabido que deste número apenas alguns seguem à docência, ou seja, após o Curso

ingressam nas Licenciaturas continuando a sua carreira docente. Mas, se observarmos os dados do INEP (CENSO/RS, 2017) que tínhamos 10.846 alunos/as, apenas na rede estadual percebemos que o número apresenta-se em crescente, ou seja, a demanda de jovens buscando o curso vem aumentando. Cabe aqui também uma análise em relação à oferta do curso, cujo perfil modificou-se ao longo da história da educação no Brasil, pois, antepostamente a oferta deste curso era quase que exclusiva da rede privada de ensino, o que atualmente não se configura mais, sendo um ensino ofertado em sua maioria pela rede estadual de ensino, conforme dados apresentados nos quadros nº 7 e 8, na sequência do texto. Outro fator que deve ser ponderado é o de que os/as jovens que buscam esta formação também mudaram, tendo jovens que pretendem sair do curso, conseguir trabalho nas redes de ensino municipais, para desta forma custear o ensino superior e seguir em cursos de licenciatura. Uma realidade, também, presente no município de Fontoura Xavier, explanadas pelos/as jovens em entrevistas de ingresso no Ensino Médio – Curso Normal.

Os anseios que levam os/as jovens à formação de professor/a já em nível médio são diversos. Em entrevistas que realizo anualmente a cada turma de 1º ano que ingressa na escola, já obtive várias respostas, entre elas: por vontade própria, por influência de amigos, por necessidade de trabalho, por desejo de seguir a carreira docente e conseguir pagar os estudos posteriores, por sonho de ser professor/a, e até para ajudar na desenvoltura e na fala. Sendo que muitos explanam que o curso prepara para as diversas situações da vida. Encontram nele um lugar de abertura para o diálogo, um espaço de aprendizagem diferente.

Observemos no quadro abaixo o número de matrículas no Curso Normal no RS, nos dois últimos anos, confirmando as análises apresentadas anteriormente de que o número de jovens que buscam o curso vem aumentando.

Quadro 7: Número de matrículas no Curso Normal em Nível Médio- RS 2016

Matrícula Inicial - CURSO NORMAL em Nível Médio - RS 2016

Dependência Administrativa	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
Estadual	3.614	2.343	1.980	2.370	10.307
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	138	49	152	84	423
Particular	149	133	114	123	519
Total	3.901	2.525	2.246	2.577	11.249

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2016
Nota: A Matrícula Inicial do Curso Normal está incluída no Ensino Médio

Quadro 8: Número de matrículas no Curso Normal em Nível Médio- RS 2017

Matrícula Inicial - CURSO NORMAL em Nível Médio - RS 2017

Dependência Administrativa	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
Estadual	4.075	1.999	2.114	2.658	10.846
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	144	73	116	91	424
Particular	140	120	106	53	419
Total	4.359	2.192	2.336	2.802	11.689

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2017
Nota: A Matrícula Inicial do Curso Normal está incluída no Ensino Médio

O número de alunos/as que optam pelo Curso Normal em nível médio no Rio Grande do Sul, especialmente na rede estadual de ensino é pequeno comparado à quantidade de matriculados no Ensino Médio, conforme apresentados nos quadros nº 7 e 8, mas continua sendo relevante, e apresenta-se em crescimento, pois o curso destina-se à formação inicial de professores/as, que já habilita os/as jovens a atuarem com a docência e, posteriormente, poder bancar financeiramente um curso de graduação. Indicadores que apontam para uma mudança no perfil dos/as jovens que buscam o curso normal mudou, não sendo mais de famílias abastadas, conforme Santos e Damiani (2014), mas de renda inferior que buscam realizar sua formação na escola estadual gratuita, de acordo com demanda apresentada nos quadros nº 7 e 8 e dados registrados nas entrevistas

realizadas na escola com alunos/as ingressantes do Curso. Ao entrevistar os/as alunos/as das turmas iniciantes percebe-se o desejo de continuar na docência e conseguir pagar uma licenciatura com seu ingresso no trabalho. São constatações retiradas das falas destes/as jovens.

A formação em nível médio está admitida conforme legislação vigente, a LDBEN 9394/96 em seu artigo 62, alterado pela lei 12.797 de 2013,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, 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-LDBEN, 1996).

Por conseguinte, o Curso Normal passa a ser uma maneira de adquirir ao mesmo tempo, a formação em nível médio e a formação como docente da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. O que de certa forma coloca este/a jovem já apto ao mundo do trabalho. Mesmo que, para continuar na profissão docente, ele/a necessite continuar seus estudos em nível superior. Poderá trabalhar na rede municipal, ou estadual, em locais que admitem o Curso Normal como formação inicial, ou ainda, como monitores/as na Educação Infantil em Creches e pré-escolas.

Comparando o número de alunos/as que estão matriculados/as no Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul que é de 294.806, e os que cursam o Curso Normal que é de 10.307 passa a ser considerado pequeno, atingindo um percentual de 3,496%, analisando as matrículas iniciais e a totalidade dos três anos do Curso. (CENSO ESCOLAR, 2016). O que vem apontando para uma crescente, pois, em 2017 o número de matriculados/as na esfera estadual de ensino do RS, passou a ser de: 10.826 (CENSO ESCOLAR, 2017). Indicando um aumento de mais de quinhentos novos alunos/as ingressantes no Ensino Médio – Curso Normal.

Mesmo com pouca procura para o Curso, não podemos deixar de lado o caráter formador de professores/as e sua importância neste aspecto, pois o mesmo constitui-se de formação inicial aos professores no início da escolarização da Educação Básica no país.

De acordo com a Resolução nº 252/2000 (CEEd), em sua justificativa

Uma nova ênfase passa a estar presente no Curso Normal e que é, justamente, a estreita vinculação com a prática da docência. Com isso, as Classes de Aplicação passam a ocupar um papel ainda mais importante do que lhes tem sido reservado até agora, com a ampliação das atividades dos alunos do Curso Normal em **contato direto com a escola real**, desde o início do curso. Esse caráter eminentemente prático exigirá uma nova postura por parte da escola que oferece a formação de professores, desviando-se do caminho do estudo teórico, restrito à sala de aula tradicional, para a elaboração de Planos de Estudos essencialmente dinâmicos, em que a pesquisa, entendida como princípio norteador do processo educativo, centrada no eixo aprender-a-aprender, preside a seleção de experiências de aprendizagem. (Grifos da autora).

A reestruturação para o Curso Normal indicada pela Resolução do CEEEd nº 252/2000, não anunciava a extinção, mas sim a qualificação do Curso Normal, sabendo que a formação deste/a professor/a acontece no ambiente escolar, no qual por meio das 400 horas de práticas pedagógicas, que devem ser realizadas ao longo do Curso possibilitam estabelecer relações entre a teoria e a prática. Durante a formação os/as alunos/as estão em contato direto com a escola real. Trabalhando a teoria e podendo relacioná-la com a prática ao mesmo tempo. Então, “se temos a faca e o queijo na mão”, o que ainda está faltando para qualificar o Curso Normal? São indagações que se reportam a vários fatores.

Dentre estes fatores poderíamos elencar a própria valorização do Curso Normal, da carreira docente, da infraestrutura disponível, do acervo bibliográfico, dos recursos financeiros, que não são destinados de forma específica a esta formação inicial. Conforme a justificativa da Resolução 252/2000 (CEEEd, p. 2).

Importante é compreender que, se o magistério é uma profissão com características tão próprias, a ponto de não poder ser comparada com outras funções técnicas, essa diferença precisa ser incorporada desde logo ao processo de formação do professor. Assim, não se trata, apenas de aproximar o aluno de informações oriundas da Pedagogia, da Didática, da Epistemologia, da Psicologia, da Filosofia, da sociologia e assim por diante, mas assegurar que essas informações adquiram significado, passando a integrar própria identidade do aluno, futuro professor.

Diferente de um curso técnico, não considerado por muitos pesquisadores/as como formação inicial, assim se encontra o Curso Normal,

que busca manter-se firme em seu objetivo de formação de professores/as para senão a principal, a mais importante faixa etária das crianças.

Vejamos agora um pouco de história!

3.3 Breve percurso histórico do Curso Normal

A preocupação com a formação docente em nível mundial data do século XVII, conforme Duarte (1986, p. 65-66), “[...] A formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de ‘Seminário de Mestres’”.

O Curso normal surgiu como escola para professores leigos, impulsionada com intuito de formar professores para ensinar o povo. Surgiu conforme Tanuri (2000, p. 62),

Com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos Sistemas Públicos de Ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Com os ideais franceses e lutas de classe, por uma escola para todos, tem início a formação de professores para a escola primária. Mas, já temos nesta etapa uma formação que não capacita de forma adequada os profissionais que deveriam atuar com o ensino das crianças. Saviani (2005, p. 12), também confirma as palavras de Tanuri (2000), quando diz que “a formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores”.

Em nosso país tudo acontece após a Independência como nos afirma Saviani (2005, p. 12), “No Brasil a questão do preparo de professores emerge após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular”, mas como veremos tudo a passos lentos e com vários entraves pelo caminho.

Os/As futuros/as professores eram selecionados mediante exame de aprovação, conforme Tanuri (2000, p. 62),

O Alvará de nº 6/11/1772, que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar. [...] e a Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames, [...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º”.

Os referidos documentos citados apontam para conhecimentos mínimos que o candidato deveria ter, demonstrando que as vagas eram praticamente preenchidas pelos homens, visto que a eles sempre foi dado o direito de estudar e poucas eram as mulheres que estudavam, pois deveriam apenas dedicar-se aos afazeres domésticos. E como no caso acima, para apresentar o notório saber deveria sobressair-se em relação aos homens.

A Lei de 15/10/1827 conhecida como lei do ensino mútuo em seu art. 5º ressaltava que os/as professores/as que não possuísem a instrução deveriam instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital (TANURI, 2000, p. 63). Ainda, de acordo com Tanuri (2000, p. 63).

[...] as escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las”.

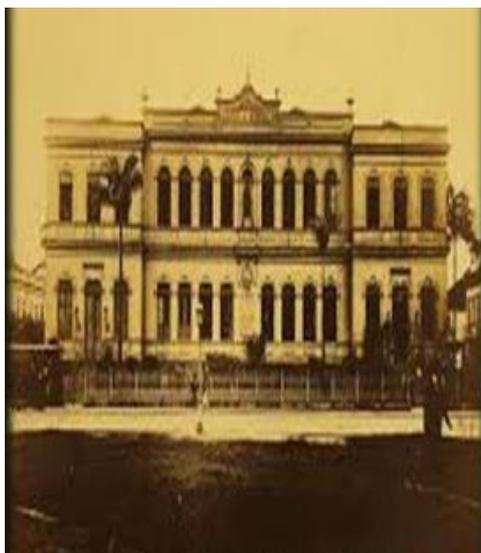
As escolas normais desde sua criação foram provinciais e continuam sendo atribuições dos estados, pois a predominância do Curso Normal é dos estados. Segundo Tanuri (2000, p. 63),

O modelo implantado na época foi europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. [...] à criação das escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

É notável que a formação inicial de professores/as surgiu com uma proposta advinda de outro país e para seguir um modelo construído de ideologia formadora, dos que estavam no poder naquele momento.

No Brasil a primeira escola normal criada foi na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, destinada ao magistério da instrução primária. Conforme Tanuri (2000, p. 64), o currículo era composto por: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípio de moral cristã. [...] as escolas reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do método mútuo”.

Figura 1- Primeira Escola Normal fundada na Província do Rio de Janeiro em 1835.



FONTE: Google

A primeira escola teve duração breve de quatorze anos, mas foram criadas ao longo das províncias várias outras escolas normais, sendo em sua maioria particulares. As escolas seguiam padrões didáticos simples, um/a ou dois/uas professores/as para todas as disciplinas, com duração de dois anos, com currículo rudimentar, não ultrapassando o nível e conteúdo dos estudos primários, limitado a uma disciplina chamada – Pedagogia ou Métodos de Ensino e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65). A falta de público interessado, fez com que a maioria das escolas fechassem, devido

também a remuneração dos professores ser pouco atrativa ao público masculino.

Em meados de 70, ocorrendo transformações na conjuntura política e educacional, buscou-se a valorização da educação e das escolas normais, com enriquecimento de seus currículos e abertura ao público feminino. Não obstante, Saviani (2005, p. 13) nos diz:

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas, as preocupações manifestadas no final do Império no que se refere ao desenvolvimento da Instrução se mantiveram e, de certo modo, se aprofundaram ao menos na década de 1890, quando a implantação do novo regime político. É nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo.

Saviani (2005) aponta um dos três momentos decisivos na formação do/a professor/a em nível de Brasil, cujo início deu-se com uma reforma na maneira de ensinar aos/as professores/as, e o enriquecimento dos conteúdos curriculares propostos à formação do docente.

Podemos apresentar outro ponto no contexto evolutivo da formação docente, que conforme Tanuri (2000, p. 66), “a crença de que um país é o que a sua educação o faz ser generalizava-se entre homens de diferentes partidos e posições ideológicas”, possibilitando mudanças e ações práticas para melhoras na educação e nas escolas que formavam os educadores. Nóvoa (1999, p.18), chama isso de “*feminização do professorado*, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

A abertura do magistério para as mulheres pode ser vista por dois vieses, sendo conforme Tanuri (2000, p. 66),

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Para as mulheres uma grande conquista, mesmo que estivesse por trás disso o desperdício social da profissão, considerado assim pela sociedade patriarcal em que se vivia na época. Por conseguinte, também, para o poder dominante, visto que os salários não eram muito atrativos aos homens. A abertura deste campo para as mulheres seria a grande solução, pois “elas”, figuras mais “frágeis”, “manipuláveis”, mais propícias à dedicação, ao amor pelo que se faz, à doação. Tudo que a classe patriarcal dominante desejava para servir aos propósitos de pagar pouco, a quem ensina o povo. E ensinar, somente o necessário para que fossem desempenhadas as funções cabíveis a mão-de-obra que se precisava.

As Escolas Normais desempenharam um papel ímpar na História da Instrução Feminina no Brasil. Silenciosas, elas arrancaram as mulheres de seu claustro, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil. Diante do gênero, uma nova chance surgia. Agora, além de capacitadas, eram capazes de trabalhar fora, de educar os próprios filhos e de se realizarem profissionalmente. Pela primeira vez a figura feminina estava cotada para o grau médio, fato jamais acontecido no país, ainda mais de maneira oficial e sistemática (INOCÊNCIO EM AÇÃO, 2009).

Mesmo com todos os propósitos obscuros por detrás da abertura às mulheres, era preciso aproveitar esta chance para o despontar da figura feminina na sociedade do trabalho. Com passar dos anos surgiram novos instrumentos para exercer a profissão docente, como a definição de regras para isso. Conforme Nóvoa (1999, p. 17)

Uma das primeiras preocupações dos reformuladores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes para seleção e nomeação de professores. A diversidade de situações educativas do Antigo regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando pelo, contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado.

A escola deixa de ser em grande maioria ligada ao poder da igreja e passa ao poder do Estado, bem como de sua ideologia. A partir do século XVIII não se pode ensinar sem uma licença ou autorização, atrelada a uma formação.

A década de vinte, na época da primeira Guerra Mundial, acontece um grande salto de valorização das escolas normais, como as Conferências Interestaduais de Ensino Primário. Houve busca pela qualificação do currículo da escola normal, bem ajudaram neste processo os movimentos do escolanovismo. A elevação do curso para três anos, a criação dos grupos escolares e a busca por um curso de nível superior que atendesse a escola normal e o ginásio, foram algumas destas conquistas. Tanuri (2000, p. 69), “também apresenta a reforma realizada por Afrânio Peixoto que separou o curso da antiga escola normal em dois ciclos: um preparatório, geral ou propedêutico e outro profissional ou especial”.

Já em meados de 1935 e conforme Saviani (2005, p. 17), guiados por Anísio Teixeira e seu programa ideal, podemos dizer que as práticas de contato com as crianças da escola durante a formação dos/as professores/as começaram a acontecer; as escolas experimentais fornecendo uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. Não obstante, o que prevaleceu com relação ao ensino Normal até a Lei nº 5692/71 foi o Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que dividiu o Ensino Normal em dois ciclos de acordo com Saviani (2005, p. 18),

[...] o primeiro ciclo, com duração de 4 anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionava em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores primários e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

A formação dedicada aos/as professores/as para o ensino primário, ou anos iniciais como chamamos atualmente seguia o mesmo estilo das escolas normais. Assevera Saviani (2005, p.18), que “com predominância das disciplinas da cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930”. Este modelo perdurou por 25

anos e com o Golpe Militar de 1964, a Escola Normal sofreu mais uma vez, e como nos chama a atenção Saviani (2005) ocorre a “descaracterização do modelo de Escola Normal”.

Ao mesmo tempo em que temos ascensão em relação a esta formação inicial do/a professor/a, passamos por retrocessos, são idas e vindas pelas quais, a educação como um todo, enfrenta ao longo dos anos. Nóvoa (1999, p.18) nos faz refletir quando refere que

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária.

Assim, vários avanços e entraves vêm sendo constituídos ao longo da história do Curso Normal, história marcada por lutas, conquistas e acima de tudo o grande desafio de ser a formação inicial de professores em nível médio. Podemos citar, atualmente, as mudanças estruturais em seus planos de estudos, na matriz curricular, nas horas destinadas às práticas pedagógicas, o que deve ser aprovado periodicamente pelo Conselho Estadual de Educação, para garantir a formação e aquisição do diploma pelos alunos.

Faz-se necessário explanar sobre os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e o contexto social no qual eles surgiram no Brasil. Advindos de um momento histórico pós-ditadura, permeados pelos anseios de uma redemocratização da educação no país, surgem como uma proposta para enfrentar o esfacelamento que a lei 5692/71 realizou com o Curso Normal, o qual a partir dela passou a intitular-se Magistério (nome que é dado por muitas pessoas “ainda”, ao Curso Normal, de tão forte e enraizado que fora este processo), no qual todo Ensino Médio, ou 2º grau deveria ser profissionalizante e, seguindo uma lógica capitalista de terminalidade para esta demanda da população.

Os CEFAMs surgem conforme pesquisas em documentos oficiais do MEC, no ano de 1983, como estratégias para qualificar a formação docente. Conforme Cavalcante (p. 20, 1993)

O Projeto CEFAM nasceu em 1983 como proposta alternativa ao redimensionamento da Escola Normal/Habilitação Magistério, sob a égide da responsabilidade compartilhada, a partir de recomendações expressas em reuniões no Ministério de Educação com a participação dos seus diversos órgãos, de representantes das Secretarias de Educação, das Instituições de Ensino Superior, de Conselhos de Educação e de Delegacias do MEC.

Vivia-se um processo de retomada de direitos, em todos os aspectos sociais e, vislumbrando na educação e na formação dos professores, um dos caminhos para chegar às mudanças, que se faziam urgentes e necessárias, visto o período de trevas perpassado. O CEFAM surge como uma proposta diferente, possibilitando um estreitar entre a teoria e a prática, na qual o/a aluno/a professor/professora já estaria no contexto da escola, compreendendo-a a partir de sua própria realidade.

O projeto CEFAM é uma proposta político-pedagógica que procura oferecer encaminhamentos para a problemática da formação inicial e continuada dos professores, após a descaracterização da Escola Normal em decorrência da Lei 5692/71. (CAVALCANTE, p.19. 1993, DOC MEC).

Estes Centros funcionaram por mais de 10 anos, em vários estados do Brasil, dentre eles o Rio Grande do Sul. De acordo com Cavalcanti (1993, p. 21)

Assim, os projetos foram implantados em seis Unidades da Federação - Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia-, perfazendo, no final de 1983, o total de 55 CEFAM, estas Unidades da Federação promoveram a expansão do Projeto e até 1985, contavam-se 61 desses Centros.

Desta forma, possibilitando aprendizagens significativas aos professores/as, uma formação por meio da ação e construção e foram importantes núcleos formadores e transformadores da realidade social.

Conforme documento do MEC de 1993, partia-se do princípio de que um professor/a bem formado/a, também ensinaria de melhor forma. Eram fornecidas bolsas para de formação para os participantes do CEFAM, sendo um salário mínimo, portanto, possuíam auxílio financeiro para estudar o dia

inteiro, e a escola era *lócus* de formação, contando com as crianças para as interações.

Dentre os eixos direcionantes do CEFAM pode-se elencar segundo Cavalcanti (1993, p. 23)

A abordagem do conteúdo deverá estar baseada na observação direta da prática educativa. Na impossibilidade dessa observação, o conteúdo deverá ser apresentado sob a forma de situação problema, cuja resolução está na relação teoria-prática. (2) Segundo a proposta, os Centros devem propiciar condições indispensáveis para que seu aluno possa adquirir competência suficiente que lhe assegure ocupar o espaço profissional e exercer a autonomia necessária à profissão. Essa competência deve se evidenciar pela capacidade de saber selecionar criticamente e incorporar as orientações básicas para a sua prática educativa. (3) O Centro deverá atualizar e aperfeiçoar seu egresso, criando condições para motivá-lo a perseverar na busca do saber, associando teoria e prática, condição fundamental para o exercício consciente de sua profissão.

Pensava-se em todo processo formativo deste/a professor/a, bem como na sua formação continuada, quando se ressalta que o Centro teria o dever de aperfeiçoar e atualizar o seu egresso.

O CEFAM nos apresentara um projeto que teria tudo para continuar e para que fosse fomentado e ampliado, mas infelizmente como tudo em nosso país, também foi abortado e o lastimável é que muitas pessoas se quer conheceram, ou tem ciência desta história. Especialmente os/as alunos/as do Curso Normal. Enquanto pesquisadora tive certa dificuldade para encontrar registros que explanassem os aspectos da história do CEFAM.

No entanto, a partir de 1996 com a implantação da LDBEN 9394/96, e a terminalidade da Educação Básica não ser mais profissionalizante, desencadeou, da mesma forma que o artigo 62 da lei, um processo fechamento dos CEFAMs, sendo um dos motivos os aspectos relacionados à falta de financiamento que o projeto recebia.

Os CEFAMs demarcam um projeto que tinha como princípio fundamental qualificar a formação de professores, nos aspectos teórico-práticos, integração entre a Universidade e a escola. Seguindo uma proposta inovadora, concreta e concisa, da qual a Educação Básica pública, certamente, estaria em rumos humanistas, mas as mudanças ocorridas na educação partem de propostas das quais não garantem os devidos investimentos

financeiros, e muitos projetos acabam sendo esquecidos ou não saem do papel.

Fazendo um recorte na história voltamos a ressaltar a Lei 5692/71 e o que fez com o Curso Normal no Brasil. Conforme o Parecer (CNE) 1/99 (1999, p. 15)

Quanto à habilitação para o magistério em nível de 2º grau, a Lei n.º 5692/71 descaracterizou o antigo Curso Normal, introduzindo o mesmo divórcio entre formação geral e específica que já ocorria nas licenciaturas. Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada.

A Lei nº 5692/71, idealizava a formação profissionalizante em nível médio, tendo este princípio de finalidade e não prosseguimento aos estudos. Para o Curso Normal ela (a Lei) representou a cisão curricular que possuímos até hoje em nossa matriz, a qual é dividida entre formação geral e formação profissionalizante.

A LDBN nº 9394 de 1996, veio na perspectiva de não causar a terminalidade do Curso Normal, mas de fazer com que os/as professores/as busquem a formação em nível superior, ou seja, a qualificação para profissão docente e a formação continuada.

Mas, Saviani (2005) realiza reflexões acerca da contradição que a Lei nº 9394/96 apresentou em relação ao que diz o art. 62 e o art. 87 das disposições transitórias, no parágrafo 4º, sendo o mesmo já revogado pela Lei nº 12.796 de 2013. Mantendo a exceção do art. 62, no qual para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é admitida a formação em nível médio de Curso Normal. Nas explanações de Saviani (2005, p. 22),

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço”. Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. É evidente que há,

aí, um erro de redação. O que se queria dizer, e todos assim entenderam, é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, [...].

Passaram-se não só a década prevista como “Década da Educação”, como mais 6 anos até o parágrafo quarto do artigo 87 ser revogado, mas as polêmicas surgiram logo após a aprovação da LDBEN nº 9394/96. E perduraram até as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio pela CNE/CEB 1/1999, a qual deixa estabelecida a continuidade do Curso. Saviani (2005) aponta a continuidade do Curso Normal; a pressão de empresários que possuíam Instituições de Curso Normal, contudo, também várias escolas estaduais queriam manter seus cursos. Ressalta Saviani (2005, p. 23), que

[...] mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei.

E o que tínhamos e temos no corpo da lei é justamente o artigo 62, que admite como formação mínima o Curso Normal. Após a lei e toda polêmica dela derivada, dos prós e contras em relação ao Curso Normal continuar ou não, cito Nogaró (2002, p. 332), que destaca

Das novidades trazidas pela LDBEN, a que se refere à continuidade do Ensino Normal em nível médio é a menos inteligível para quem vem acompanhando a questão da formação de professores nos últimos anos, além da surpresa da evidente contradição entre uma determinação geral que avança e a presença, no mesmo artigo, de uma exceção, que retrocede. Inúmeras pesquisas vêm apontando a crescente descaracterização e o esvaziamento dos cursos de Habilitação Magistério de nível médio.

Em algumas escolas ocorreu após a Lei nº 9394/96, o que o autor nos apresenta, inclusive algumas escolas fecharam, em consequência disso. Todavia, o Curso deveria passar por mudanças estruturais e foi o que se propôs com a resolução nº 252/2000 (CEEEd), mas as mudanças na educação sempre andam a passos lentos e sua efetivação é demorada. A “cara” nova

para o Curso era necessária, assim como mudanças nos cursos de formação inicial devem ser realizadas, pois é indispensável este movimento reflexivo na educação.

A Escola Normal perdurou e perdura até os dias atuais, passando por altos e baixos, entaves referentes à desvalorização deste profissional, que com poucos recursos atrativos para exercer esta profissão acaba buscando outras formações que lhes propiciem melhores ganhos.

As mudanças na matriz curricular e o número de horas para formação vêm aumentando gradativamente a cada nova reformulação regimental e de planos de estudos que o Curso passa, adaptando-se a legislação vigente.

3.4 O Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia

O Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia⁸ passou a funcionar como uma extensão da Escola Estadual de 2º Grau João Batista de La Salle em 1982, formando sua primeira turma em 1985. Com o passar dos anos a demanda foi crescendo e a escola deixou de ser uma extensão e passou a ofertar Ensino Médio e Ensino Médio em nível Normal. Com toda documentação necessária ao seu funcionamento: Regimento e Planos de Estudo do Curso Normal são encaminhados ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Com todos os documentos aprovados e como Curso em funcionamento foi possível que a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Ernesto Ferreira Maia, realizasse a troca de sua nomenclatura para Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. A escola forma em média 19 a 20 alunos por ano, desde a sua primeira turma formada em 1985. Dos quais, grande parte dos professores opta por prosseguir a carreira docente, inclusive, retornando a escola como docentes nas diversas áreas. Ou na rede municipal de ensino, ou em municípios da região.

O Ensino Médio – Curso Normal funciona no turno da tarde, mas as alunas possuem o sexto turno em uma manhã, além das horas de práticas, que parte delas se realiza no em turno inverso, com as turmas dos anos iniciais,

⁸ Dados retirados da Ficha de Identificação do Regimento do Ensino Médio - Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia.

são diversas atividades nas quais devem contextualizar a prática na relação com a teoria trabalhada nas didáticas. Conforme o Regimento vigente do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, a finalidade do Curso é:

O Ensino Médio – Curso Normal, como etapa final da Educação Básica, tem por finalidade propiciar o desenvolvimento dos educandos, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, destacando a Educação Profissional voltada à formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (REGIMENTO EMCN, 2015, p. 7).

Está explícito que o próprio regimento faz alusão ao Curso como Educação Profissional, mas não técnico, voltado para a formação de professores/as, elencando os níveis de atuação dos/as futuros/as profissionais, ressaltando que a formação do Ensino Médio dar-se-á juntamente com a formação profissional. Fato este, que garante aos(às) estudantes Certificação em Nível Médio, caso não realizem seu estágio curricular obrigatório.

Ainda, com relação ao documento orientador do Curso, o mesmo apresenta os seus objetivos:

- Proporcionar condições adequadas para que o aluno receba a formação necessária para o exercício da profissão de educador;
- Oportunizar uma formação humanista e libertadora, visando à construção de valores culturais e sociais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Oportunizar a formação de professores através da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática e possibilitar ao aluno o entendimento da infância, em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos (REGIMENTO EMCN, p. 8, 2015).

Além de propiciar uma formação voltada à parte profissionalizante, o curso busca fornecer uma educação humanista, tendo como princípio a valorização do ser humano. O regimento também apresenta o perfil do aluno esperado com o curso, sendo:

O aluno do Ensino Médio – Curso Normal deverá ser autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar os problemas que se

colocam no cotidiano escolar. Deve fazer planejamentos adequados e significativos evidenciar conhecimento necessário para a consecução do processo ensino aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e base sólida de cultura geral. Apresentar organização e controle dos alunos, sob sua responsabilidade, durante a realização das práticas pedagógicas. Relacionar-se bem com todos, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade. (REGIMENTO EMCN, 2015, p. 8).

Busca-se a formação de um/a profissional que saiba da continuidade a sua formação, compreendendo que deve buscar sempre evoluir em seu processo formativo, com responsabilidade e criatividade, com postura inerente ao que se espera de um/uma professor/a. Ou seja, a formação continuada que é inerente à carreira profissional do/a professor/a.

A carga horária do curso é bem maior que a da formação em nível de Ensino Médio, haja vista que apresenta disciplinas voltadas para formação geral e outras relacionadas somente a parte profissionalizante. A matriz curricular vigente para o Ensino Médio – Curso Normal, conta com uma carga horária de 3.000 horas relógio, acrescidas de 400 horas de práticas pedagógicas distribuídas ao longo dos três anos de formação, e mais 400 horas de estágio curricular obrigatório, acrescidas pela Resolução do CNE/CP 1/2002. Pode-se observar que as horas de práticas pedagógicas devem ocorrer relacionando teoria e prática no ambiente de sala de aula. Esta é uma das alternativas que o Curso Normal possui para promover uma formação de qualidade e, reflexiva sobre as problemáticas locais e da própria realidade mais ampla.

Pela Matriz Curricular vigente do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, é possível perceber as divisões em relação às áreas do conhecimento, à formação considerada geral e a profissionalizante; ao final da matriz percebemos a carga horária de práticas pedagógicas distribuídas entre os três anos de formação.

O Regimento atual do Curso e o Plano de Estudos tramitaram de 2013 até 2015 para ter aprovação, um tempo precioso para um Curso de formação de professores/as. A matriz curricular atual está em vigência desde 2015, mas no final de 2016, foi proposto uma nova matriz ao Curso, devido às alterações com relação à inclusão de mais horas destinadas a LIBRAS, a inclusão da disciplina de Direitos Humanos, trazendo aumento considerável de horas ao

Curso, a alteração seria de 3.800 horas (atual), para 4.400 horas, contabilizadas as horas de estágio curricular obrigatório, ou profissional e as Práticas Pedagógicas.

A mudança que encontrava-se tramitando no Conselho Estadual de Educação do RS, desde o final de 2016, talvez nem chegue a se efetivar, visto as últimas informações que recebi no Seminário formativo em Porto Alegre, no mês de novembro de 2018, pelas quais a tramitação da matriz foi interrompida, visto a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a qual acarretará novas mudanças no Curso.

Tal fato indica o quão é moroso para ocorrerem e se efetivar as mudanças que são significativas para a educação, enquanto outros desmandos respaldados em decretos e resoluções são rapidamente aprovados. Especialmente no que tange a retirada de investimentos nesta área.

Na matriz curricular vigente para o Curso Normal, pode-se visualizar a distribuição nas áreas do conhecimento, da formação geral e da formação profissionalizante. Ao vivermos as incertezas desta nova BNCC para o Ensino Médio especialmente para Ensino Médio – Curso Normal, o questionamento é de quais disciplinas serão contempladas no itinerário formativo do Curso e como ficarão as áreas formativas? Sabe-se que os/as alunos/as que ingressarem em 2019 pela matriz curricular vigente poderão ser os últimos a formarem-se sob esta perspectiva, considerando a atual matriz curricular vigente do Curso.

Matriz Curricular

**INSTITUTO ESTADUAL ERNESTO FERREIRA MAIA
FONTOURA XAVIER / RS
QUADRO SÍNTESE ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL**

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	T
Formação Geral					
Linguagens	Arte	40	0	0	40
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa	160	160	160	480
	Literatura	40	40	40	120
	Língua Espanhola	40	40	0	80
	Língua Inglesa	40	40	0	80
Matemática	Matemática	160	160	160	480
Ciências da Natureza	Biologia	80	0	0	80
	Química	80	0	0	80
	Física	80	0	0	80
Ciências Humanas	Filosofia	80	0	0	80
	Geografia	40	40	0	80
	História	40	40	0	80

	Sociologia	80	0	0	80
	Ensino Religioso	40	0	0	40
Parte Diversificada					
	Seminário Integrado	40	80	80	200
Formação Profissional					
Educação e Conhecimento	Filosofia da Educação	0	40	40	80
	Sociologia da Educação	0	40	40	80
	Psicologia da Educação	0	40	40	80
	História da Educação	40	40	0	80
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	0	80	80	160
	LIBRAS	0	0	40	40
Conhecimento específico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Didática Geral	80	80	120	240
	Didática da Linguagem	0	40	80	120
	Didática da Matemática	0	40	80	120
	Didática das Ciências da Natureza	0	40	0	40
	Didática da Educação Física	0	40	40	80
	Didática das Ciências Humanas	0	0	40	40
	Didática da Arte Educação	0	0	40	40
	Didática do Ensino Religioso	0	40	40	80
CARGA HORÁRIA		1200	1200	1200	3600
CARGA HORÁRIA HORA RELÓGIO		-	-	-	3000
Práticas Pedagógicas		80	120	200	400
Estágio Profissional Obrigatório					400
CARGA HORÁRIA TOTAL					3800

Fonte: Plano de Estudos do Ensino Médio – Curso Normal em vigência.

3.3 Estágio Curricular

O estágio curricular constitui etapa importantíssima do processo formativo para várias profissões das mais diversas áreas. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 33), “O estágio foi considerado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’ que a profissão se aprende na ‘prática’”. As autoras trazem referências preocupantes ao que concerne ao estágio curricular e ao curso de formação de professores/as, visto que a ele era denotado o pressuposto de prática sobre a parte teórica aprendida durante a formação. Uma maneira equivocada de vislumbrar como o estágio deve ser, especialmente, para o/a professor/a.

A origem do estágio curricular surgiu para proporcionar oportunidades a quem na época mesmo com seu diploma, não conseguia atuar devido ao fator experiência (como trabalhar com crianças) conforme a Lei nº 6.494, em 1977, que perdurou até o ano de 2008, e foi revogada pela Lei nº 11.788 de 2008.

De acordo com a nova Lei de Estágios, nº 11.788, publicada no dia 26 de setembro de 2008, 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.⁹

Desta forma, o estágio curricular obrigatório constitui-se em momento de aprendizagens, como a lei mesmo argumenta, um ato educativo orientado e supervisionado por professores formadores. Estamos dando ênfase aqui ao estágio obrigatório, mas sabendo que a Lei nº 11.788, também normatiza sobre o estágio curricular não-obrigatório, ou profissional e remunerado, mas este não constitui o foco deste trabalho.

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

O que de fato tem sido preocupante é que, ainda, conforme Pimenta e Lima (2012, p. 33), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Por conseguinte, os/as alunos/as, acabam não estabelecendo as devidas relações da teoria com a prática e chocam-se diante de situações encontradas na realização do estágio. Ressalta Pimenta e Lima (2012, p. 41)

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática).

⁹ NUBE. Disponível em: <<https://www.nube.com.br/blog/2008/12/16/voce-sabe-como-surgiu-o-estagio>> Acesso em: abr. 2018.

As autoras bem colocam a questão da não compreensão de que **teoria é prática**, e uma não existe sem a presença da outra, mesmo que não se perceba, ou não se possua consciência de que as ações pedagógicas e as metodologias trabalhadas se refletem na teoria. Esta compreensão deve ficar clara ao longo do curso de formação, bem como nas atividades contextualizadas as teorias trabalhadas, devem ser refletidas para que se faça as assimilações sobre este liame amalgamado que “teoria é prática”.

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

Parafraseando Pimenta e Lima (2012) que elencam sobre uma organização curricular para formação de professores, a qual deva partir da compreensão do contexto real em que a educação está inserida. Ou seja, mergulhada em um sistema educacional, que abrange uma determinada sociedade, em um determinado tempo histórico, que partindo deste lugar pode criar novas práticas, sendo o conhecimento e o entendimento deste contexto o ponto crucial para os cursos de formação, possibilitando os saberes necessários para atuação profissional, como as autoras bem colocam - *intelectual crítico e reflexivo*.

Ainda, quanto ao estágio Pimenta e Lima (2012, p. 55) ressaltam que

O estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo do conhecimento do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que

possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.

Concebe-se assim o estágio não como etapa final de processo formativo, mas como parte de análise e síntese, de totalidade compreensiva e reflexiva de aprendizagens que perpassam a realidade da escola.

O Ensino Médio – Curso Normal possui dentro de sua carga horária além do estágio curricular de 400 horas, mais 400 horas intituladas de práticas pedagógicas, que são distribuídas nos três anos de formação do curso entre as disciplinas da parte profissionalizante para realização de atividades, que possibilitem as devidas reflexões, que estão atreladas às observações reflexivas, à participação ou à monitoria, à regência assistida. Ações que possibilitam vivenciar os aspectos reais de todo contexto escolar. Desta forma, o estar na escola, formando-se professor/professora na escola, possui um diferencial formativo muito grande, que por vezes não é tão bem explorado quanto poderia ser. Como no caso do CEFAM que também proporcionava este diferencial formativo aos/às alunos/as professores/professoras. Pimenta e Lima (2012, p. 55) dizem que

Este conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde sei inseri.

Encontra-se, pois, nas mãos dos formadores a promoção de reflexões significativas que possibilitem compreender que **teoria é prática**, conforme Pimenta e Lima (2012). Talvez esteja aí o diferencial entre quem ingressa no Curso de Licenciatura oriundo do Ensino Médio que não possui o conhecimento do contexto da escola, ou seja, das vivências com as situações de ensino-aprendizagens, tendo apenas as suas experiências enquanto alunos/as. Encontramos análises sobre estes fatores nos textos de Gatti

(2010), Pimenta (2012), Sartori (2013), Libâneo (2017), que nos apresentam reflexões sobre esta realidade. Libâneo (2017, p. 190), nos propõe uma solução, quando fala sobre a articulação entre a formação inicial e continuada e os Centros de Apoio à Formação Continuada, talvez, seja a solução mais coerente para este dilema do estágio, mas sobre o tema deste trabalho cabe indagar onde encontram-se as lacunas formativas, visto que o ambiente formativo já se encontra adequado às reflexões da teoria e da prática?

Conforme matriz curricular apresentada no quadro síntese e amparada na Resolução nº 252/2000 do CEED, o Ensino Médio - Curso normal possui 400 horas de estágio curricular obrigatório, no qual o/a aluno/a deve realizar a regência de classe optando entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este é um dos momentos formativos mais importantes do curso, em que o/a aluno/a professor/professora deve compreender que todo processo teórico serve de arcabouço para que possa realizar a regência e, que nunca a teoria estará separada de sua prática, pois a prática é embasada na teoria. Aqui cabe refletir sobre: Por que ensinar? Para que ensinar? Como Ensinar? Momento em que o/a aluno/a defronta-se com a autonomia orientada, devendo tomar decisões importantes como: a metodologia, os recursos, e estratégias. Para Carneiro (2016, p. 3054) o estágio constitui-se como

É um período de muitos embates, angústias, ansiedades e expectativas em relação à docência e aos outros espaços de formação, além da universidade, bem como de insegurança quanto à própria formação. Todavia, apesar dos sentimentos negativos que surgem, também percebemos em conjunto, as várias possibilidades de conhecimento que essas experiências oferecem no processo de desenvolvimento da identidade docente.

E conforme a autora nos aponta com suas percepções sobre o estágio, este representa um momento de desafios e de perspectivas, pois, os/as alunos/as confrontam suas dificuldades e por meio destas vivências reais constituem sua identidade como professores/as. As dificuldades tornam-se os desafios mobilizadores para as experiências na docência.

3.4 Metodologias

Para adentrarmos neste assunto é preciso entender alguns conceitos como: o que são metodologias? E o que são metodologias de ensino? Para tanto conforme Nérice (1987, p. 284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”. Neste caso não diferencia metodologia de ensino de método, mas não diz que o método pode fazer parte de uma metodologia. Ainda, para autora as metodologias são utilizadas para favorecer o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, perpassando pelos aspectos de um bom planejamento.

É preciso saber que a origem das metodologias é advinda dos jesuítas, os quais são os precursores, no Brasil, do uso de métodos para o ensino. Anastasiou (2001) realizou uma análise interessante sobre as metodologias utilizadas em nosso país, enfatiza que o método dos jesuítas visava uma formação doutrinária, com caráter religioso, que conhecemos pelo método escolástico, sem contextualizar ou problematizar a realidade social vigente.

O que se percebe com a leitura de material sobre as metodologias utilizadas na educação brasileira é que ainda, encontramos presente em vários contextos escolares as formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Basta lembrar os anos escolares antepostos, mesmo com os/as mais jovens, e reportar-se a como os conteúdos foram ensinados. As metodologias passivas como as cópias de livros, de sites, preenchimento de questionários com respostas encontradas nos livros, sobre as quais não realizam o debate, a contextualização, muito menos a ressignificação do conteúdo. Apenas é passada a informação “mecânica e estática” e repetida como conteúdo. Creio que não esteja apresentando nenhuma novidade, mas apenas constatações realizadas por quem convive no ambiente escolar.

Mas, quanto às metodologias, foram passando por modificações ao longo da história e novas fontes de pesquisa na área da educação nos asseveram que ensinar da mesma maneira tecnicista e expositiva não promove aprendizagem. De acordo com Ferreira *et al* (2012, p. 20)

A metodologia aplicada precisa favorecer o aprendizado através da reflexão, estimulando a criação de novas práticas, tais como: aceitação das indagações dos alunos; flexibilização das formas didáticas; apropriação, conhecimento e utilização das tecnologias da informação

disponíveis; formação de parcerias com os discentes, incentivando a pesquisa, dentre outras ações.

E, dentro das novas visões em relação às metodologias, encontramos o contrário do ensino escolástico, o uso de metodologias ativas, ou seja, centradas no processo de agir sobre o conteúdo para gerar um novo conhecimento.

Talvez uma das maiores dificuldades de nosso século, seja o como desvencilhar dos antigos hábitos, antigos fazeres, que parecem ressurgir do nada mediante as ações pedagógicas? Por vezes diante de um conteúdo não se sabe como fazer dele um objeto compreensível, entendível, aplicável na vida dos alunos. Encontramos, assim, alguns dilemas metodológicos, as dificuldades metodológicas enfrentadas no dia-a-dia dos educadores tanto em formação, como os já formados.

Mas, reportemo-nos ao Ensino Médio – Curso Normal, o foco deste estudo, no qual as dificuldades metodológicas são por vezes evidentes, quando observamos os alunos em estágio curricular orientado, em que tais situações são evidenciadas. Desta forma, surgem indagações como: Por que só neste momento da formação as dificuldades metodológicas tornam-se mais evidentes? Quais são as maiores dificuldades metodológicas? Como qualificar a formação inicial para que se consiga superar estas lacunas? São questionamentos que se fazem presentes e inspiraram a realização deste trabalho, no qual se buscou intervir na realidade por meio das suas reais necessidades.

Para tal devemos refletir sobre a importância da metodologia adotada por um/a professor/a e o quanto isso se faz pertinente e eficaz para aprendizagem dos/as alunos/as, uma metodologia coerente, crítica, significativa e contextualizada.

Conforme Freire (1996, p. 14), “ensinar exige rigorosidade metódica”, ou seja, rigor metodológico, no qual se criam as condições para que a aprendizagem significativa aconteça. E Freire (1996) explicitava que ensinar não é transmitir, aplicar meramente o conteúdo pelo conteúdo, isso não transforma ninguém em um ser pensante e crítico, ao contrário deposita conteúdo das diversas disciplinas existentes sem dar-lhes significância ou a

possibilidade de estabelecer relações. O mesmo se pode dizer da não existência do/a professor/a e de acreditar que ao aluno/a é possível meramente “aprender a aprender”¹⁰, sozinho sem o/a professor/a. Duarte (2006, p. 286) corrobora que “o trabalho educativo deve desempenhar, na vida dos indivíduos, o papel de mediador entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da atividade social”. Perante o exposto compreende-se que é essencial professor/a, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, bem como de metodologia adequada, a qual também exige planejamento.

Relativo à metodologia salientamos o que nos diz Farias (2011, p. 124)

Entendemos ser necessário romper com a concepção tecnicista de aprendizagem que ainda sustenta nossas práticas de ensino. É preciso pautar nossas práticas docentes na compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo, ir além da ação metodológica restritiva à exposição verbal e exercícios de fixação. Práticas orientadas para atividade intelectual dos alunos por meio da problematização, análise, e confronto da experiência social destes sujeitos com os conteúdos escolares que podem transformar a rotina pedagógica em ação didática geradora de desafios à aprendizagem, em espaços de interação e livre expressão.

Dentro da abordagem elencada percebe-se que a ação metodológica que fica a cargo do/a professor/a tem o importante papel de possibilitar aprendizagens diferenciadas e contextualizadas aos sujeitos aprendentes, especialmente no que tange ao ato de problematizar os conteúdos escolares, pois eles por si só não possibilitam aprendizagens.

Desta forma, conforme Farias (2011, p. 124), “é preciso pautar nossa atividade docente na compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo, ir além da ação metodológica restrita a exposição verbal e aos exercícios de fixação”. Avançar metodologicamente, perpassando os aspectos da mera instrumentalização de conceitos.

Conforme Farias (2011, p. 124)

A decisão pelo uso de uma ou de outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda, do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e

¹⁰ Trata-se aqui de um dos intitulados pilares da educação apresentado por Jacques Delors e tratado no livro de Newton Duarte como uma crítica ao construtivismo defendido pelo sistema neoliberal.

aprender, bem como do que o espaço onde trabalha afirma e difunde em seu Projeto Político Pedagógico.

O autor aponta a importância de conhecer a quem se vai ensinar, aborda de forma subjetiva os aspectos relativos ao planejar e ter objetivos, inclusive quando cita o PPP da escola; fato imprescindível que é a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como o/a aluno/a aprende para poder ensiná-lo/a.

3.5 Formação Docente - Inicial e Continuada

Ao prosseguir a conversa sobre formação inicial e continuada relembremos o trecho da música de Gonzaguinha “a beleza de ser um eterno aprendiz”, que também foi citado na justificativa do parecer do CNE/CEB 1/99 sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores/as na Modalidade Normal em Nível Médio. O trecho acima citado nos faz refletir sobre a busca incessante de aperfeiçoamento que um educador precisa trilhar, sendo um/a eterno aprendiz.

A formação inicial constitui-se a primeira etapa da formação à docência, seja ela em nível médio ou nível superior como é abordada na supremacia dos artigos pesquisados na revisão de literatura deste trabalho, em que são indicadas apenas as licenciaturas como formação inicial. Mas, conforme o parecer CNE/CEB 1/99 (1999, p. 21),

Certamente, cabe ao poder público, como gestor das políticas educacionais, “universalizar” o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir este patamar pressupõe, por sua vez, a possibilidade de ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas que tenham seu foco nas necessidades das escolas e seus respectivos contextos.

O parecer além de tratar o Curso Normal como formação inicial reforça a responsabilidade do poder público e das políticas públicas, para que se atinja o patamar desejado. É fundamental ter claro que o parecer data de 1999, mas

que muitas conquistas já foram alcançadas em 18 anos de lutas pela qualidade na formação de professores/as, seja ela em nível médio, ou superior, ou em serviço, no entanto, ainda temos vários desafios para enfrentar. Sobre a formação de professores/as Machado (2014, p. 4), assevera que

Sobretudo na primeira licenciatura, é inegável a mudança do perfil de jovens que buscam as licenciaturas, pensando a partir das mudanças que o sistema de formação viveu com a redução significativa da formação em nível de magistério. Nos últimos 15 anos, ou seja, 3 anos após a aprovação da Lei 9394/96, recebemos cada vez mais jovens que nunca passaram pela experiência da docência, vindos de curso de nível médio exclusivamente com o perfil propedêutico.

A autora que acompanhou de perto os debates sobre a formação de professores pelo CNE em 2014, época na qual presidia a ANPED, aponta um dado muito significativo. Para ela o diferencial de um/a jovem que entra na licenciatura após a conclusão do Ensino Médio, sem ter passado pela docência, ou seja, sem ter realizado a formação em nível médio do Curso Normal, é evidente, nos aspectos da experiência docente, do seu perfil e na maneira de vislumbrar o contexto da escola. Ou seja, o/a jovem egresso do Ensino Médio – Curso Normal, já possui experiências riquíssimas e valiosas de práticas pedagógicas com crianças e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O que se pretende com estas afirmativas não é refutar a importância da formação em nível superior, pelo contrário, é inegável que todo/a professor/a deve buscar esta qualificação. Mas, o que se deseja é elucidar que o Curso Normal é um divisor de águas em relação ao ser professor/a e continuar a ser professor/a, bem como a busca pela formação em nível superior na licenciatura. Como tal, o Curso deveria ser valorizado, qualificado e incentivado enquanto formação inicial de/a professores/as.

Ao trabalhar com o Curso Normal vemos muitos jovens constituindo-se como professor, buscando sua identidade após o curso nas licenciaturas, sabendo que o que constituiu a vontade de continuar nesta jornada, foi a sua formação inicial. Enquanto lutas eram travadas desde a implantação da “Década da Educação” instituída em 1997, com relação a extinção ou não do Curso Normal, muito se perdeu em avanços e investimentos nesta área, tão rica, enquanto formação de/a professores/as.

Dentre os/as autores que justificam a formação continuada, faz-se uso das palavras de Libâneo (2017, p.188), ao referir que

[...] essas novas e difíceis condições de exercícios da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

O autor citado afirma que não basta conhecer as dificuldades da profissão, refere que é preciso promover formas aprimoradas de agir para resolver as situações-problema que afetam o exercício da docência. Por sua vez, os/as autores também enfatizam que a formação continuada para ser efetiva necessita ocorrer na escola, no local onde tudo acontece. Mas, para isso, é preciso olhar para este local com outros olhos, vendo nele a possibilidade de tornar-se um ambiente formativo dos docentes em serviço. Sobre a questão de a escola ser o *locus* de formação continuada, Candau (1997, p.57) afirma que:

[...] passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A autora reforça o que já afirmava e que vem sendo debatido por outros autores em relação ao contexto, ao processo, bem como às temáticas que são importantes aos fazeres dos docentes.

Para Nóvoa (1999, p. 26), “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Formação que perdurará ao longo de uma vida, que lida com gente que sente, que pode

aprender e pode mudar com o conhecimento.

Pode-se dizer que a formação inicial e continuada dos/as professores/as se tornou debate frequente, sendo fonte de pesquisa para inúmeros trabalhos. A formação continuada recebe atenção especial, visto que visa um processo de continuidade. Para Fávero e Tonieto (2010, p. 83),

Analisar a formação do educador e apostar na sua constituição como profissional que toma a sua ação pedagógica como objeto de investigação antes e depois da diplomação, que seja reflexivo e questionador, exige de sua formação inicial, entre outras coisas: que seja capaz de fazer o confronto entre os desafios da vida profissional concreta e a formação acadêmica por meio da integração entre as disciplinas teóricas e práticas, pensadas noutra lógica que não aquela em que a teorização culmina no estágio final.

Fávero e Tonieto (2010) apresentam a integração entre as disciplinas teóricas e práticas pensadas na lógica da reflexão sobre o contexto real da escola. É isso que os cursos de formação inicial devem pensar e teorizar durante a caminhada formativa e não como os autores elencaram, deixar para o estágio final.

Sobre os confrontos e problemáticas reais da escola cito Libâneo (2017, p. 190), que destaca

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica”, tanto da disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem dilemas e situações problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática ao longo do curso, como referente direto para comparar situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções.

O autor reforça o que outros autores também já explanaram sobre a importância de associar teoria e prática, por meio de situações reais, situações dos contextos reais. Talvez aí esteja a problemática, tanto para o Curso Normal que tem a possibilidade de realizar desde o início do curso esta integração, pois, acontece no âmago da escola, como para as licenciaturas em encontrar meios para que isso realmente aconteça.

Em relação à formação continuada diz Libâneo (2017, p. 190),

“desenvolvida para ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridos pelos professores na situação de trabalho”. Sendo o material para esta formação construído a partir da própria realidade da escola.

Ainda, segundo Libâneo (2017, p. 243),

[...] a formação continuada refere-se à: (a) ações de formação durante a jornada de trabalho (ajuda aos professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para refletir sobre a prática com colegas, discussão de experiências, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de Educação à distância; (b) ações de formação fora da jornada de trabalho (cursos, encontros, palestras promovidos pelas secretarias de educação, ou por uma rede de escolas).

A formação continuada promovida pela escola necessita ter continuidade – ser processual, tendo relações diretas com as práticas e problemáticas da escola, compreendendo os sujeitos que dela fazem parte, seus anseios e angústias. Já a formação fora da jornada de trabalho e do ambiente escolar pode partir do interesse do/a próprio/a professor/a, ou do sistema em que ele está integrado.

A formação continuada possibilita ressignificar a prática pedagógica no contexto, dando um novo sentido ao ensinar e ao aprender. Conforme Sartori (2013, p. 27),

Recuperando a crença de que o ser humano aprende por meios diferenciados, o que significa impulsionar o pensamento crítico do professor em relação ao seu fazer e às repercussões desse fazer no seio da sociedade em que se inserem seus educandos, considere a possibilidade de analisar as diferentes formas de condução do trabalho docente, tendo como referência a ideia de “sentido” que alimenta as práticas sociais de educação. Entendo que ressignificar é dar novo significado, novo sentido àquilo que se faz no cotidiano escolar.

Assim, é indispensável que as formações forneçam subsídios para que o educador consiga realizar as reflexões necessárias sobre aquilo que seu contexto necessita, estabelecer relações com conhecimentos significativos e possibilitar a aprendizagem. O/A professor/a precisa compreender este processo, considerando as trocas de experiências que a formação continuada *in lócus* pode e deve proporcionar.

Estar na escola, vivenciar as problemáticas e não enfrentá-las, não

compreendê-las, continuar em sala de aula alienado ao que se passa no contexto não propicia avanço algum, muito menos mudanças significativas na educação. Como destaca Sartori (2013, p. 26), “[...], a ação docente não pode servir apenas de mecanismo de socialização de conhecimentos previamente elaborados via transmissão de conteúdos escolares; precisa servir, também, de processo de produção de novos conhecimentos”. Ou seja, de conhecimentos que possuam significado, promovendo mudança, desvelando olhares que ao compreenderem a situação possam nela intervir, agir. Nesse sentido, cabe frisar a tríade freireana ação-reflexão-ação, essencial ao desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem que seja significativo.

Mas, sabe-se que a formação inicial e continuada por si só, não se configuram em melhoras na qualidade da educação. Nesse sentido, perpassa o eu do/a educador/a, sua constituição, haja vista que a qualidade e a contextualização da formação continuada podem qualificar os resultados deste processo. Ou seja, o foco será a realidade a qual o sujeito pertence, o sentido de pertencimento é essencial, pois, conforme Causin (2013) faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis pelo seu lugar.

Sartori (2013, p. 33), também reforça os aspectos com relação ao lugar e ao ser do/a professor/a

[...], é preciso que o professor conheça a realidade do contexto em que atua, de modo a poder traçar caminhos que viabilizem a apropriação de conhecimentos fundamentais à inserção crítica de seus alunos na sociedade. Atuar nesse sentido supõe, antes de tudo, uma transformação interior do professor, não apenas de suas maneiras de ver o mundo; supõe uma mudança no seu “ser”. Essa mudança no “ser” do professor está a exigir nova ótica, nova orientação, nova maneira de ver, de pensar e de agir; uma nova história e uma nova perspectiva do real necessitam ser construídas.

Com isso, é indispensável o entendimento de que o professor não é um mero aplicador de aulas, mas deve ser, fazer parte, perceber-se, como responsável pelas mudanças em relação às transformações que a sociedade e a educação necessitam. O ideal seria deixar de lado o velho fazer, que mesmo arranjado e enfeitado pelas novas tecnologias lhe parece ser mais fácil e perceber-se responsável por um novo ensinar, no qual as transformações perpassam pelo próprio “eu” professor/a. Conforme Freire (1996), isso requer o

movimento de agir, refletir e agir novamente – ação-reflexão-ação. Desta maneira, a formação continuada possibilita desvestir o velho fazer, que andava vestido com novos adereços para abrir-se a um novo modo de ensinar a partir da realidade social e local - da comunidade escolar.

Sartori (2013, p. 42) também afirma que

[...] o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática é consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência está, justamente, em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu curso de formação, aos quais se juntam os saberes acumulados ao longo de seu exercício docente.

E, isso somente é possível de ser realizado por meio da reflexão sobre a prática, entendendo o processo, agindo, articulando e sendo sempre um aprendiz, pois, precisa continuar a sua busca, sem acomodar-se.

E, para finalizar este tópico, utilizo as palavras de Freire (1996), em relação à formação do professor, ao referir que

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Em síntese, tanto a formação inicial, quanto a continuada, ambas, devem ser encaradas com seriedade, conforme Freire (1996), sabiamente nos coloca que aprender é um processo de trocas de experiências, mesmo quem julga saber aprende quando ensina. Neste sentido de via dupla, não somente o aprendiz é beneficiado, mas quando há diálogo e reflexão todos saem diferentes de um processo formativo. E, se aprendemos ao longo da vida, podemos dizer, então, que a aprendizagem é contínua.

4. REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS

Neste capítulo abordo a trajetória sobre os achados da pesquisa empírica, a realização do projeto de intervenção até a construção do produto, que se constituiu nas orientações para ajudar na qualificação formativa dos/as alunos/as do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier - RS. Apresento as análises do material empírico coletado, também abordo as categorias extraídas das reflexões sobre as narrativas¹¹.

Conforme Carneiro (2016, p. 3056)

Adentrar na própria experiência e escrever sobre si é uma ação que, à primeira vista apresenta resistência por parte dos interlocutores. A proposta é recebida com certa incredulidade, pois não se concebe que é possível adquirir conhecimento e aprendizagem a partir da escrita de si e das suas vivências.

A escrita sobre a práxis constituiu um material muito rico para as reflexões sobre as vivências, direcionando os rumos da formação continuada no estágio curricular obrigatório e a interpretação das categorias desta pesquisa. Essa experiência de pesquisa-ação e da produção escrita acerca desse movimento teórico metodológico da investigação ora apresentada em formato de texto dissertativo, possibilitou um novo olhar sobre a prática da investigadora e dos sujeitos da pesquisa.

4.1 O CAMINHO – Projeto de intervenção

O Projeto de Intervenção intitulado: “**A formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal**: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação”, com duração de cinco meses, abrangendo o período de março até julho de 2018, contou com cinco encontros presenciais de formação continuada para os/as alunos/as/ estagiários/as, com temáticas específicas, elencadas pelos próprios/as investigados/as por meio das memórias reflexivas sobre as dificuldades metodológicas encontradas na

¹¹ Atribui-se narrativa às memórias escritas pelos/as alunos/alunas estagiários/as, que participaram da pesquisa de campo deste estudo.

ação docente do estágio orientado.

As falas narradas por meio da escrita expressam o quão angustiante se faz o período do estágio orientado, e quanto a formação continuada supracitada se faz necessária, haja vista o processo de busca da autonomia, o medo, a não compreensão de como desenvolver os aspectos teóricos trabalhados. Em relação à separação entre teoria e prática como fazer para enfrentar esta dicotomia? Quando? De que forma? São inquietações, são desafios pertinentes ao processo, os quais são encarados como dificuldades que, por vezes, levam a várias situações, inclusive a desistir do estágio.

Acompanho as práticas de estágio desde o ano de 2013, mas até este trabalho não havia realizado reflexões que somente foram possíveis, por meio deste projeto. A ênfase a certos dogmas que os/as alunos/as levam consigo, que na escrita das narrativas de memórias se fizeram presentes, a grande dificuldade está em compreender onde a teoria trabalhada no curso está presente nas suas ações práticas e cotidianas, foram as principais problemáticas no início do estágio.

As temáticas elencadas nas narrativas pelos/as próprios/as alunos/as professores/as, foram muito importantes para organizar e constituir o arcabouço teórico de toda formação continuada a partir da real situação vivida no “chão” da escola, liamando a formação as necessidades prementes do grupo. Devo ressaltar que as formações foram momentos de debates, de reflexões, de explanações de angústias, de dificuldades, de necessidades voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nas falas dos/as estagiários/as não foi percebido ênfase às reclamações fúteis, por vezes, encontradas na sala de professores, ou em Conselhos de Classe, mas sim um foco muito interessante que se voltava ao processo do ensinar e aprender; o desejo em atribuir significado ao que se trabalhava. Com isso, revigorei minha esperança na educação e de que a formação continuada é o caminho mais acertado, partindo da formação inicial de professores por meio do Ensino Médio –Curso Normal, pois, possibilita ao(à) futuro/a professor/a um desvelar de olhares diferenciados sobre o contexto da escola, um olhar mais humano, percebendo a escola como *o lócus* de mudança social.

4.2 Análise das narrativas dos encontros de formação continuada

As primases leituras das narrativas foram realizadas ao longo dos meses de estágio e, conforme a entrega dos textos¹² pelos sujeitos da pesquisa, estes forneceram as temáticas para os encontros de formação que foram realizados, sendo eles: 1- Alfabetização e letramento; 2- Situações de ensino e aprendizagem; 3- Dificuldades de Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado; 4- O trabalho em matemática de forma significativa, enfoque no ensino da multiplicação e da divisão; 5- Socializando as experiências no ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que os/as estagiários/as não fossem identificados/as, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto, as onze primeiras letras, sendo: da letra A até a letra K. Um aspecto a ressaltar é que mesmo com aceitação dos onze estagiários/as, foi constatado certa estranheza com relação à escrita, ou a expressar-se por meio de narrativas escritas, pois, este ato necessitou que refletissem sobre quais eram as suas dificuldades, apresentando-as na forma de registro escrito, que seria a memória. Percebo que talvez este caminho seja uma das melhores atividades para que a reflexão sobre a práxis realmente aconteça. Um momento de parada para pensar sobre o como foi realizado, o que poderia ter sido diferente, qual é a minha dificuldade? Ação que não é realizada diariamente pelos/as professores/as, pois, se o fizessem certamente não repetiriam algumas práticas ainda equivocadas.

Foram cinco narrativas das quais organizei um quadro demonstrativo para melhor compreensão. Obteve-se uma porcentagem de participação de 90% das narrativas, ocorrendo alguns casos de não entrega dos registros ao longo dos meses de pesquisa e formação. O material empírico para análise é composto por 49 das 55 narrativas que eram esperadas.

Quadro 9: Organizativo de entrega das narrativas

Pseudo nome	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Narrativa 4	Narrativa 5
A	X	X	X	X	X

¹² Narrativa é entendida neste trabalho pelas memórias escritas sobre as dificuldades encontradas ao longo da realização do estágio curricular obrigatório.

B	X	---	---	X	X
C	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X
E	X	X	X	X	X
F	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X
H	X	X	X	X	X
I	X	X	X	X	X
J	X	X	---	X	X
K	---	X	---	---	X

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Passo agora a explicar sobre os encontros de formação continuada propostos na intervenção, mecanismo essencial para a produção deste trabalho.

No primeiro encontro foi realizada uma retomada sobre a alfabetização e o letramento, com atividades de identificação dos níveis da psicogênese da escrita, de reflexão sobre os métodos de alfabetizar os alunos dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. Dúvidas, angústias, anseios, que estavam presentes foram refletidos e debatidos. Percebi uma preocupação enorme em conseguir fazer as crianças se alfabetizarem. Um dos relatos que me deixou preocupada, que inclusive foi explanado como uma reclamação é que durante a formação da turma em estágio, houve troca de três professoras de Didática da Linguagem, o que acarretou uma perda significativa em relação à temática da alfabetização, deixando uma lacuna formativa em relação ao aspecto alfabetização. O que é claro com apenas um encontro de formação continuada não seria suprido, mas fica a reflexão sobre o quanto a educação é banalizada, pois, as escolas estaduais vêm enfrentando um descaso em relação à falta de professores em diversas áreas, por vezes, direcionando professores de diferentes disciplinas para suprirem a falta de professores habilitados. Fica a impressão de que para ensinar qualquer um/a serve.

No segundo encontro realizaram-se reflexões e encaminhamentos sobre as situações de ensino-aprendizagem, ou seja, como ensinar de maneira que

possibilite aprendizagem, que as metodologias utilizadas realmente garantam o sucesso escolar da criança, bem como a sua constituição enquanto ser humano. Além da ênfase aos aspectos da problematização dos conteúdos e não meramente a sua transmissão, questionou-se sobre as diversas formas que estavam sendo realizadas e encontradas pelos estagiários/as para trabalhar o conteúdo. Neste encontro, percebi a resistência para levar as crianças para o pátio da escola, um medo de “perder o controle” da turma, fala apresentada nas narrativas e debatida neste encontro e nos que se sucederam, chamando à reflexão sobre estas relações de poder dentro da sala de aula e relembrando Freire (1996) sobre as questões de oprimido e opressor.

No terceiro encontro tivemos a fala da professora do AEE da escola, sendo que há alunos/as dos anos iniciais, mais especificamente das turmas nas quais se realizava os estágios que são atendidos na sala de recursos, alunos/as que possuem autismo e deficiência intelectual. A professora convidada elucidou sobre como trabalhar com estes alunos/as, o que trabalhar, como enfrentar as dificuldades de forma incluí-los/as e fazer com que a turma também os/as aceite de forma integrada, não apenas como coadjuvante do processo. Reflexões muito importantes sobre a aceitação das diferenças e o respeito às individualidades.

No quarto encontro de formação continuada do estágio contamos com a aula/oficina do prof. Jerônimo Sartori, o que possibilitou uma elucidação relevante em relação a como ensinar matemática de forma compreensível e contextualizada. Percebi um bom crescimento por parte dos/as estagiários/as em conversar com o professor, falar sobre como estavam trabalhando, bem como de perceberem alguns aspectos que poderiam mudar para tornar o ensino mais significativo e entendível para as crianças. Tendo como base este encontro foi proposto para o próximo a socialização de novas práticas relacionadas à formação do quarto encontro.

No quinto encontro foram apresentadas as ações metodológicas realizadas em sala de aula, após a formação com o professor Jerônimo Sartori. Cada estagiário/a apresentou como desenvolveu as ações práticas em sala de aula, oferecendo novas explicações a partir de situações reais e fazendo uso de diversos materiais para a compreensão do processo da divisão e da multiplicação, partindo primeiro da vivência para depois estabelecer relações

entre o real e chegar à abstração por meio do cálculo e de sua representação. Foi um encontro maravilhoso, no qual percebi o quanto foi proveitosa a formação, pois, criaram jogos, situações diversificadas dentro da proposta de começar o processo de ensino pela compreensão factual da situação e a sua aplicação prática e significativa. Das falas extraídas das narrativas apresento algumas, que asseveram a descrição acima.

Fiquei muito orgulhosa de mim, porque pude criar atividades diferentes, baseando-me no modelo em destaque, o que levarei para a prática (H, 2018).

Foi uma manhã prazerosa e desafiadora, a qual me fez repensar a forma como aprendi a matemática ao longo dos anos e a forma pela qual eu gostaria que meus alunos aprendam (I, 2018).

Na formação que tivemos sobre matemática com o professor Jerônimo Sartori foi de suma importância, pois, naquele momento percebi que não é preciso de materiais sofisticados para ensinar matemática, mas sim coisas que façam sentido para o aluno que ele consiga manusear e formar seu próprio conceito (G, 2018).

As narrativas expressam a compreensão de que se deve trabalhar com a apropriação do conceito pela criança para depois partir para a escrita, ou representação do cálculo. Fiquei questionando-me ao ler as narrativas e percebi que por mais que produzam jogos, materiais diversificados para trabalhar com os/as alunos/as dos anos iniciais é preciso ressignificar esta construção, recheá-la de compreensão e de prática reflexiva. Durante o curso é fornecida a disciplina de Didática da Matemática no 2º e 3º anos, na qual produzem uma variedade de materiais para o trabalho da matemática na realização do estágio. De fato é preciso ver o que será necessário aprimorar para que os/as estagiários/as consigam compreender como ensinar a matemática, especialmente em relação aos cálculos de forma que se garanta a aprendizagem das crianças. Temos aqui um dos indicadores para reflexão sobre a busca da qualidade formativa no Curso Normal.

As categorias a priori já foram abordadas no referencial da pesquisa bibliográfica deste trabalho, passa-se a explanar sobre as categorias extraídas das leituras e análises textuais dos discursos narrativos das memórias, respeitando a interpretação hermenêutica, ou seja, o contexto das falas e dos sujeitos da pesquisa, quatro categorias que na sequência do trabalho passo a explanar.

Quadro 10: Categorias da Análise Empírica

CATEGORIA	SINOPSE
Planejamento: elaboração e execução	Esta categoria esteve presente em praticamente todas as narrativas de memórias, ou seja, dificuldade em realizar os passos do planejamento, os objetivos atrelados aos conteúdos de forma a proporcionar significância às crianças.
Metodologias significativas	No que refere às questões metodológicas há grandes desafios, pois, a metodologia orienta todo processo constitutivo da aula. A maneira, o como fazer da aula, como promover a aprendizagens significativas.
Aprendizagem: relação do ensinar e aprender	Aspecto que além de estar nas narrativas de memórias, esteve presente nas falas nos encontros de formação continuada realizados. O enfoque está em como o/a aluno/a aprende e o que aprende.
Relações de poder em sala de aula	As relações de poder em sala de aula constituem aspectos relevantes abordados nas narrativas de memória. As relações de poder direcionam todo processo de ensinagem na sala de aula, tornando o ambiente um lugar bom ou ruim de estar e permanecer, conforme os direcionamentos atribuídos.

Fonte: elaborado a partir das narrativas.

Quadro 11: Frequência da presença das categorias nas narrativas

Categoria	Memória 1	Memória 2	Memória 3	Memória 4	Memória 5	Média do Percentual de Frequên- cia
Planejamen- to: elaboração e execução	5	8	6	9	8	65%
Metodologia significativas	5	6	5	8	8	57,6%

Aprendizagem: relação do ensinar e aprender	6	4	3	8	7	50%
Relações de poder em sala de aula	4	5	2	2	3	28,8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas.

4.2.1 Planejamento: elaboração e execução

O ato de planejar perpassa por idealizar algo antes que aconteça, sendo uma das ações perenes da vida, sim da vida, pois, desde ao levantar estamos organizando nossos pensamentos de forma a ponderar sobre o nosso dia, as ações que devemos realizar. Falo aqui das ações que se constituem em realização de algo, mediante vontades, ou porque não dizer objetivos. Mesmo que não intitule algumas de nossas mobilizações diárias, as mesmas são regidas por objetivos, alguns explícitos, outros nem tanto. De acordo com Farias (2011, p. 107), “a prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola”. O ato educativo necessita e é precedido pelo ato de planejar.

Contudo, o ato de planejar é fundamental na vida de um/a professor/a, pois, é condição básica para que todo processo de ensino e aprendizagem aconteça. Quando planejamos, organizamos não só ideias e pensamentos, destarte, também o tempo, o espaço, as condições e os recursos necessários para que se alcance o almejado, o desejado. A despeito disso, Libâneo (1994, p. 93) corrobora que

O processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo.

Libâneo (1994) aponta que a atividade de planejar fica a cargo do/a professor/a, mas não sob o viés do mesmo como mero controlador, mas deixando claro que cabe a este/esta realizar e organizar todo processo, que perpassa pela construção do conhecimento e da aprendizagem dos/as alunos/as. O autor apresenta a responsabilidade do/a professor/a na organização do trabalho de ensinagem, necessário e responsável pelo processo didático, desde o ato de planejar, o qual demanda escolhas adequadas e readequações. Desta forma, controlar as atividades não se configura no sentido de manter ordem e domínio, mas sim de sistematizá-las, dando significância e contexto ao processo da aprendizagem, por meio de um planejamento claro, voltado ao cotidiano das crianças, promovendo o pensar sobre e criticamente as situações sociais na qual estão inseridos.

No que refere aos objetivos Libâneo (1994, p. 120) esclarece que

A prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade.

A intenção sistemática que é expressada por meio dos objetivos compõe o planejamento do/a professor/a que deve levar em consideração o sujeito, o cidadão, que pretende formar, estando presente em documentos orientadores da escola como o Projeto Político Pedagógico, o qual abarca um planejamento em nível macro de instituição. Para Libâneo (1994, p. 121), “os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas”. Portanto, quando se fala em planejamento, se elabora objetivos, se traça as metas de ação para que a aprendizagem aconteça.

As dificuldades em compreender o ato de planejar, que se apresentaram no início do estágio curricular nas falas das narrativas, podem ser atreladas à falta de compreensão de qual objetivo pretendo atingir, com quais ações propostas para o dia, ou a semana de planejamento. Esta categoria foi

encontrada em frequência média de 65% das narrativas. Trago agora algumas destas narrativas, que corroboram com a dificuldade e relevância do ato de planejar.

Conseguir contextualizar o tema com os conteúdos a trabalhar, pois, sinto dificuldade em conciliar o tema e envolver os conteúdos, tornando-se um obstáculo ao preparar as aulas. Ao desenvolver os objetivos das aulas sinto dificuldades ao formular, para encaixar de uma maneira que faça sentido no que quero que os alunos alcancem na sua aprendizagem durante as aulas (D, 2018, N, 1).

Senti muita dificuldade em relação ao planejamento, ao saber o que trabalhar, dificuldade de encontrar atividades interessantes em relação ao que trabalhar com os alunos com mais dificuldades, como ajudar (A, 2018, N,1).

Foi de contextualizar o tema da aula com as demais atividades, como no caso de situações-problema de matemática com as outras atividades, algumas vezes, assim fugindo do tema proposto para aula (F, 2018, N,1).

Ainda tenho muita dificuldade em trabalhar matemática com os alunos (J, 2018, N,2).

Me deparei com inúmeros desafios: como trabalhar conteúdos que até então nem mesmo eu sabia (G, 2018, N,2).

Tenho muita dificuldade de planejar atividades diferenciadas para alunos com déficit de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem (aluno autista) (H, 2018, N, 2).

Ao observar os recortes das falas percebe-se o momento de conflitos que ocorre no início do estágio curricular orientado, ao posicionar-se diante da turma como regente da mesma, sendo responsável agora pelo processo de ensino-aprendizagem, mesmo com as 400 horas de práticas pedagógicas realizadas ao longo do curso, o ato de planejar revela-se desafiador, gerando dúvidas, questionamentos quanto à escolha das ações. Por um lado, sabe-se que estas incertezas desacomodam, angustiam e geram conflitos, pois procuram respostas prontas e estas não existem, mas devem ser construídas. A proposta de formação continuada serve de apoio nesta fase mais complexa da vida formativa de um/uma professor/a. E, ao ler as memórias finais percebi a evolução e o crescimento presente nas suas narrativas.

Conforme o/a depoente “*após entender que problematizar é fazer o aluno formar seu próprio conceito para depois passar para teoria minhas aulas*

ficaram mais dinâmicas” (F, 2018, N 5). Isso faz perceber como a mudança na forma de planejar pode ser significativa para aprendizagem e isto cabe ao professor/a. Ainda, de acordo com o trecho: *“estou conseguindo utilizar melhor o material concreto no planejamento, especialmente na matemática e dando sentido ao que é trabalhado com as crianças”* (B, 2018, N 4), diante desse escrito, também, percebe-se a evolução nos aspectos relativos ao planejamento, o que aparece nas narrativas seguintes:

Ao se aproximar o final do estágio me deparo com grandes avanços, por parte de meus alunos, além de me sentir mais seguro com relação a abordagem dos conteúdos e do planejamento, sobretudo a matemática (I, 2018, N 5).

O estágio me trouxe uma experiência significativa, tanto como cidadã, como profissional, pois, através das atividades concretas que levei para sala de aula que seriam para explicar melhor e realizar a interação entre os conteúdos, percebi que sou capaz de fazer, de criar e de fazer muito mais, que sou capaz de buscar materiais, construir planejamentos, tanto em projetos como em planos de aula, estimulou minha autoestima, me fez acreditar que posso assumir uma sala de aula sozinha [...], sinto orgulho do trabalho que foi feito com amor e carinho (H, 2018, N, 5).

Hoje vejo o meu crescimento na sala de aula como professora e fico orgulhosa de mim mesma, melhorei muito desde a primeira semana e continuo melhorando cada dia mais, pois, a aprendizagem dos alunos depende de mim, do planejamento que realizo (K, 2018, N,4).

Sendo assim, as dificuldades tornam-se desafios que ao serem vencidos acrescentam novas perspectivas à formação continuada dos sujeitos envolvidos, percebendo-se como em constante evolução e aprendizado da profissão docente.

4.2.2 Metodologias significativas

Para compreender bem o tema é preciso ter bem definido o que é metodologia, para posteriormente agregarmos o sema de significativa. Metodologia para (BACICH e MORAN, 2018, p. 4), “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas específicas e diferenciadas”. Os autores expressam de forma clara e direta relação que a

metodologia possui com o processo de ensino-aprendizagem, sendo que as escolhas metodológicas interferem diretamente na aprendizagem dos alunos. A escolha de uma metodologia faz parte do ato de planejar.

A metodologia ser significativa, refere-se a ter uma significância, um sentido, pode-se atrelar esta questão às metodologias ativas, nas quais conforme (BACICH e MORAN, 2018) ocorre mais participação do/a aluno/a, mas sempre com e mediação do/a professor/a que também é parte fundamental deste processo, pois, cabe a ele o planejamento e a escolha metodológica para a ação de ensino e aprendizagem.

Esta categoria foi encontrada em frequência de 57,6% das narrativas dos/as alunos/as estagiários/as. Os aspectos referentes à metodologia engendram-se também ao planejamento, pois, não existe metodologia sem a escolha realizada por meio do ato de planejar. E, de fato percebe-se nas falas dos/as alunos/as como de uma depoente: *“atividades lúdicas ao trabalhar a parte de história, acabam sendo uma grande dificuldade para mim”* (D, 2018, N, 3), as dificuldades indicadas perpassam deste a compreensão do que trabalhar, e do como trabalhar de forma que o/a aluno/a realmente aprende. Neste caso, o lúdico seria a metodologia significativa para determinados conteúdos a ser trabalhado.

Também, foram apontadas nas narrativas questões referentes a como trabalhar a matemática de forma contextualizada em relação aos demais conteúdos. Ou seja, a fazer com que a matemática fosse compreendida como parte de nosso dia a dia, conforme trechos de narrativa: *“ainda possuo dificuldades em encaixar os problemas matemáticos com o tema da aula”* (K, 2018, N, 2) e *“tenho muita dificuldade em trabalhar matemática com os alunos, mas com ajuda da titular venho aprendendo métodos e maneiras de superar minhas dificuldades”*. (J, 2018, N, 2). Os trechos retirados da 2ª narrativa refletem que os/as alunos/as estagiários/as terminam o 3º ano com algumas dificuldades básicas relacionadas à metodologia do ensino de matemática para os anos iniciais. E, pode-se perceber na formação continuada sobre esta temática, que para ensinar partiam da apresentação do conceito abstrato, deixando a compreensão do processo, o entendimento, sempre para segundo plano, bem como preterizavam o uso de recursos e materiais concretos.

Talvez um dos maiores dramas dos/as alunos/as estagiários/as seja o trabalho com a introdução das operações matemáticas. Percebeu-se, pois, pelas narrativas e durante a formação continuada que a metodologia de ensino estaria sendo a grande vilã desta história, a saber que a aprendizagem da matemática, longe de ser dolorosa pode ser muito divertida para o/a aluno/a, desde que ensinada e compreendida de forma significativa.

Sobre a formação continuada cabe ressaltar o trecho da 4ª narrativa, que

A formação que tivemos com professor Jerônimo, foi de suma importância, pois naquele momento percebi que não é preciso materiais sofisticados para ensinar matemática, mas sim coisas que façam sentido para o aluno, que ele possa manusear, formar seu próprio conceito. (G, 2018)

Corroborar-se por meio do trecho da narrativa que são necessárias mudanças na ensinagem da Didática da Matemática do Curso. Ao analisar mais um trecho da 4ª narrativa, vislumbra-se a compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa e o quão importante foi o projeto de intervenção da formação continuada. É o que afirma o trecho da narrativa:

No encontro de formação, pude perceber vários erros cometidos quando fui ensinada e que também estava cometendo, como exemplo na subtração com empréstimo. Sempre senti dificuldade no famoso 'empréstimo', para mim não fazia sentido. Mas, agora compreendi que esse um é uma dezena. Aproveitei e já ensinei meus alunos e estou sempre ressaltando que é uma dezena. (C, 2018).

Ratificando a narrativa (C, 2018), temos a narrativa (B, 2018) que ressalta: *"Eu tinha muitas dúvidas sobre como utilizar o material dourado, pois não me sentia segura em ensiná-lo para as crianças, mas depois das explicações e demonstrações, compreendi"*. Os fragmentos das narrativas fornecem respaldo à importância da formação continuada durante o estágio, sendo ele um processo, um momento significativo de aprendizagem, pois nele surgem dúvidas, dificuldades que por vezes não foram percebidas ao longo do curso.

Outros aspectos apresentados com relação à metodologia foram as percepções que os sujeitos da pesquisa foram construindo, sobre como a criança aprende, como se apresenta no trecho: *"percebi que colocando os*

alunos para trabalharem em duplas, ou quem tem mais facilidade ajudar aqueles que possuem maior dificuldade faz eles interagirem, pois trocam ideias, aprendem uns com os outros” (D, 2018, N, 2). É enlaçado a isso, que as reflexões sobre a prática possibilitam a construção da identidade de um professor, que percebe a importância da metodologia para a aprendizagem das crianças.

Nesta categoria percebi que as metodologias de algumas disciplinas do curso podem e devem ser aprimoradas, para ressignificar a formação dos/as futuros/as professores/as. Baseada nas constatações sobre o material empírico reforço a relevância da formação continuada no estágio e ao longo da profissão do/a professor/a.

4.2.3 Aprendizagem: relação do ensinar e aprender

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Paulo Freire

Aprendizagem dos/as alunos/as sempre foi o principal objetivo da escola e da educação. É no processo de ensino e aprendizagem que se configura a função do/a professor/a, nesta relação entre o ensinar e aprender é que perpassam o planejamento, desde a metodologia. A ação educativa, ou intervenção pedagógica é mediada pela pessoa do/a professor/a. Tal questão configura um papel crucial para construção do conhecimento, especialmente dentro de uma proposta dialética e humanizadora do sujeito.

Conforme Bacich e Moran (2018, p. 17), “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O *planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente”. Desse modo, a aprendizagem é o resultado desta estreita relação.

Mas, afinal o que é aprendizagem para a escola? Conforme Pozo e Crespo (2009, p. 23)

A aprendizagem escolar tende a exigir dos alunos aquilo para o que eles estão menos dotados: repetir ou reproduzir as coisas com exatidão. Aprender não é fazer *fotocópias* mentais do mundo, assim como ensinar não é enviar um fax para a mente do aluno, esperando que ela reproduza uma cópia no dia da prova, para que o professor compare com original enviado por ele anteriormente.

Os autores nos trazem por meio de seus estudos sobre a memória e como ela é tratada pela escola, a realidade do que ainda é vivenciado e considerado aprendizagem no ambiente escolar. A crítica feita por eles possibilita um repensar sobre o que é aprendizagem, tanto para a escola como para os/as professores/as.

O que é vivenciado na escola é que o ato de ensinar não se encontra atrelado ao aprender, pois, o docente pode realizar seu planejamento, aplicá-lo e mesmo assim não acontecer o processo de aprendizagem, podendo estar interferindo nestes vários fatores, desde a individualidade dos sujeitos no momento da aula, as condições físicas, sociais ou emocionais. Desta forma, a aprendizagem se faz um tanto complexa.

Ainda, de acordo com Pozo e Crespo (2009, p. 23), “as formas de aprender e ensinar são uma parte da cultura que todos devemos aprender e sofrem modificações com a própria evolução da educação e dos conhecimentos que devem ser ensinados”. Apresentam a inconstância do que se julgava estanque e passado como factual e definitivo pela escola. Compreendendo que a educação também acompanha a evolução da sociedade e para tal deve mudar as formas de ensinar para que as crianças desta geração aprendam. Para tanto, é imprescindível ressignificar a relação entre o ensinar e aprender.

Esta categoria esteve presente em 50% das narrativas, demonstrando a preocupação dos sujeitos envolvidos na pesquisa com relação à aprendizagem dos alunos, mas, também, apareceram algumas contradições no material empírico analisado, principalmente em relação ao ensinar e ao aprender. Como apresenta fragmento da narrativa (G, 2018, N. 2), “*dificuldade de como passar aos alunos aquilo que eu havia aprendido*”, aqui mesmo que de forma não

consciente encontra-se presente um modo de pensar da educação bancária que Freire tanto nos postulava, cabendo a ressalva sobre o que fica de entendimento sobre o processo de ensinar e aprender ao longo do curso. Cabe, com isso, um puxão de orelha a todos os envolvidos na formação inicial do Ensino Médio - Curso Normal.

A compreensão do/a professor/a do que é o processo de ensinar e aprender constitui-se um dos aspectos mais importantes do seu processo formativo, especialmente da formação inicial.

Outro fator que é apontado nas narrativas trata-se, também, de uma contradição que se estabelece entre a teoria e a prática. Como postula (F, 2018, N, 5) “*Com o passar dos dias tudo ficou mais fácil, mas sempre mostrando que a teoria é muito diferente da prática, quando chega a hora da ação em sala de aula, são novas teorias e dificuldades*”. Por meio deste trecho pode-se refletir que ainda não se faz claro o liame que deve ser feito entre a teoria aprendida e as situações vividas no cotidiano da escola. A dicotomia entre a teoria e a prática permanece. De que forma elucidar esta dualidade? Isso deve ser focado ao longo de todo curso, e o que de fato ocorre para que esta falta de entendimento permaneça. Corrobora sobre a formação de professores/as Sartori (2013, p.57)

A atitude crítica dedicada à relação teoria-prática deve ser tomada como indicativo para ressignificar a proposta dos cursos de formação de professores, contribuindo para a (re)configuração dos atos de ensinar e aprender, permitindo ao aluno-professor adentrar na percepção da existência e na compreensão dos fatos, tendo como base a cosmovisão da realidade e dos fatores que limitam ou potencializam o ato de educar. É na inter-relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem que se constrói e se reconstrói a ação – a práxis pedagógica.

O autor aponta os elementos que podem potencializar todo entendimento da relação entre a teoria e a prática, entre o ensinar e aprender ao longo da formação do professor/a.

Os aspectos que apresentam a importância que os/as alunos/as estagiários/as destinavam ao ensino e aprendizagem das crianças, encontra-se presente na narrativa (E, 2018, N 5) “*Percebi que juntos, em duplas ou grupos a interação e aprendizagem se tornava maior. Minha felicidade durante o*

estágio foi ver o brilho nos olhos dos alunos que possuíam dificuldades e as superaram, tendo ajuda dos colegas que possuíam mais facilidade". A escolha metodológica do professor fez toda diferença e a compreensão de que não estavam na sala de aula apenas para terminar um estágio. Ou seja, eram os responsáveis por todo processo de ensino e aprendizagem, fez com que os alunos-professores evoluíssem, mesmo com algumas falas contraditórias, que foram levadas e debatidas a posteriori, no dia do Seminário de apresentação de seus estágios, os quais demonstraram-se surpresos, pois não haviam percebido na hora da escrita da narrativa o significado e o peso de suas expressões.

A formação continuada ao longo da realização do estágio desta turma realmente possibilitou grandes reflexões, debates, mudanças de hábitos e posturas. Crescimento para todos os envolvidos. Destarte, fica a certeza de que levamos enraizados alguns valores profundos e difíceis de serem ressignificados, mas quando se consegue compreender a formação como um processo contínuo entende-se a incompletude do ser.

Passo agora a análise da próxima categoria que de certa forma possui conexão com todas as demais aqui apresentadas.

4.2.4 Relações de poder em sala de aula

De quem é o poder em sala de aula? A compreensão das relações de poder¹³ no contexto escolar se faz assaz pertinente, visto que são várias as formas de exercer o poder em um ambiente onde pessoas tão diferentes convivem. Para tal, é preciso que se compreenda o que é poder e sua estreita relação com o medo. Sendo assim, ter medo é o oposto de possuir respeito. Ter medo é uma das reações naturais do ser humano, mediante uma situação nova ou inusitada que aconteça, muitas vezes, de forma inesperada. Mas, este mesmo sentimento de medo pode ser muito prejudicial quando a situação envolve ensino e aprendizagem, não importando a idade do sujeito.

¹³ Poder é entendido nesta pesquisa dentro da proposta freireana de não termos ainda resolvido o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade, na busca da superação a tradição autoritária (FREIRE, 1996).

A sala de aula constitui-se um dos *lôcus* de relações que mais trabalha com o poder. Ou seja, o/a professor/a possui o poder na hora de decidir a aprovação ou reprovação dos sujeitos a quem ensina. Bem como os conteúdos, que a partir de 2019 deverão estar priorizados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas as escolhas metodológicas constituem-se em maneiras de exercer o poder.

Embora a frequência desta categoria tenha sido a de menor incidência, sendo de 28,8%, ela representou aspectos importantes ao debate nos encontros de formação continuada, realizados na pesquisa-ação, pois as narrativas refletem singularidades sob a luz das teorias que embasam os subjetivos dos sujeitos da pesquisa como passaremos a analisar dentro de trechos das narrativas.

Os fragmentos das narrativas expressam a compreensão sobre a relação de poder existente na sala de aula. De acordo com a narrativa: “*as dificuldades encontradas durante o estágio seria **manter o controle** da turma que é agitada e de como envolver aqueles alunos com alguma situação específica, para participar da aula*” (H, 2018, N 1). Também, aborda a mesma relação de poder, mas de outra maneira a narrativa “*atualmente me vejo sendo desafiada, cada dia de uma maneira diferente. Existe uma dificuldade no controle da turma, na **transmissão de conhecimentos** e, muitas vezes, na resolução de pequenos problemas em sala de aula*” (G, 2018, N 1, grifos meus). Ambas as narrativas trazem pontos para reflexão e, para tal faço uso das palavras de Freire (1996) quando nos apresenta o educador como um narrador, que conduz o aluno à memorização do que é narrado por ele, como se o aluno fosse desta forma uma vasilha vazia a receber o que lhe é direcionado. Melhor seria o professor poder encher bem esta vasilha e o aluno pacatamente deixar-se encher. Ou seja, ainda vemos presente forte nas falas os aspectos da transmissão de conhecimento pelo/a educador/a.

Percebe-se nas falas dos sujeitos da pesquisa a preocupação em: “manter o domínio da turma”, e esta fala é recorrente entre as narrativas analisadas. Conforme (E, 2018, N, 4), “*passsei por várias etapas de dificuldades durante o estágio, a primeira foi de medo, medo de não conseguir, de não saber o suficiente para ensinar, de não estar totalmente preparada e de não*

*conseguir **dominar a turma***” (grifos meus). Parece-me que a palavra dominar exprime o sentimento de estar no controle, mandar e obedecer.

Em outra fala temos: “*no estágio comecei insegura, com medo de não dar conta da turma nos aspectos de **controle***” (grifos meus). A importância em estar com o controle da situação cabe aqui à questão da dominação dos corpos. Mesmo que tenham utilizado as falas de forma ingênua, cabe a ponderação que realizei no dia da apresentação do Seminário, no qual trouxe as falas extraídas para este trabalho, no sentido de debatermos sobre as diretrizes orientadoras para qualificar o Ensino Médio – Curso Normal, com relação ao poder das palavras que usamos e todo sentido que elas trazem consigo. Mesmo tendo conhecimento de que suas aulas não eram ambientes de corpos estáticos, como faziam uso destes termos? Um debate de final de Curso que significou muito a todos os envolvidos, pois, sintetizou todo percurso da pesquisa realizada.

A indisciplina também aparece no contexto das relações de poder, suscitadas por (I, 2018, N, 3) “*o problema com a falta de vontade e interesse de dois alunos em particular tem me preocupado e tirado o sono, pois, estão prejudicando-se e a relação entre aluno X professor*”. Também na narrativa (F, 2018, N, 3), “*ainda estou insegura e os alunos apresentam dificuldades gerais, mas as intrigas entre eles vêm sendo o principal desafio*”. Para analisar estes fragmentos de narrativas valho-me de Aquino (1996), que elenca a necessidade de uma nova ordem pedagógica, na qual reinventa-se permanentemente conteúdos, metodologias e relações, por meio do que ele chama de conduta dialógica, a qual necessita de uma negociação constante relacionada às estratégias, objetivos e conteúdos sobre o qual o contrato pedagógico se faz essencial.

A “indisciplina” é considerada o oposto a disciplina, de acordo com dicionário online: “Ausência de disciplina; com desobediência; insubordinação. Característica de quem não obedece preceitos, normas ou regras. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem, bagunça”. Desta forma, é considerada um modo de não seguir aos padrões esperados, mas que pode ser originada de causas diversas, o que não será aprofundado neste trabalho. Mas, independente disso deve ser investigada seriamente, pois, perpassa por aspectos que podem ser desde uma revolta, a baixa autoestima,

dificuldade em aprender, não adaptação e aceitação ao ambiente escolar, incluindo problemas de saúde. A respeito disso, corrobora Aquino (1996, p. 41), “Estas tantas questões nos levam, enfim a considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa”. Ou seja, desvela-se nas relações de poder dentro do ambiente escolar.

Para Araújo (1996, p.232)

Enfrentar as indisciplinas da vida, portanto exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almejam a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. As relações na escola devem ser de respeito mútuo, a diversidade dos interesses pessoais e coletivos deve ser valorizado, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros.

Ao refletir sobre as formas de trabalhar uma relação de poder harmônica, humanizada é a de que todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem devem estar comprometidos com o objetivo da aula, ou da disciplina. Para isso, temos o contrato didático que é realizado durante a conversa inicial de uma aula, torna-se uma maneira ponderada de estabelecer uma relação entre os envolvidos.

Chama-se contrato didático o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor [...] Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, do que cada parceiro da relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro (BROUSSEAU, 1986, *apud* SILVA, 2008, p. 50).

O contrato didático passa a ser como afirma o autor um conjunto de regras, de vivências e acordos entre os envolvidos em uma relação didática, de ensino e aprendizagem. Na qual todos os envolvidos desejam alcançar objetivos em comum e para tal comprometem-se coletivamente. Desta, maneira a relação de poder exercida não é imposta, mas debatida e acordada

entre todos. O poder não fica centrado na pessoa do/a professor/a, mas existe a autoridade de organizar todo processo que será benévolo aos envolvidos, pois, mediado pela relação dialógica.

Sendo assim, o contrato didático passa a ser um elemento subjetivo, coletivo e flexível, que direciona as relações de poder de forma harmônica e com exercício da democracia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar as amarras finais questionei-me de onde parti, onde aportei, e onde ainda pode-se chegar! Eis o que tratarei agora, e para escrever sobre toda esta trajetória é preciso rememorar o objetivo desta pesquisa, o qual possibilitou o percurso para os achados. Delimitar, mapear, registrar as dificuldades encontradas pelos/as alunos/as estagiários/as da turma do primeiro semestre de 2018 do IEEFMAIA, foi possível, pois os sujeitos da pesquisa deixaram-se desvelar ao longo do caminho. E ao mesmo tempo se abriram para o aprendizado da proposta do Projeto de Intervenção, ou seja, a Formação Continuada no Estágio Curricular Obrigatório.

O Ensino Médio – Curso Normal demonstrou ser um diferencial formativo na formação inicial de professores/as, que ao interagirem com as crianças, realizam planejamentos, elaboram situações de ensino e aprendizagem, constituindo-se como profissionais da educação, já em nível de Ensino Médio, fato a se ressaltar e dar significância. Valorizar e lutar por este Curso que foi e continua sendo fundamental para o IEEFMAIA, o município de Fontoura Xavier e para as demais 98 escolas do Estado do Rio Grande do Sul constitui-se tarefa de todos os/as educadores/as. Compreendo após análise desta pesquisa que as escolas de Curso Normal do Estado, em seus quase 150 anos de história perduram, formando professores/as para a base de nossa Educação Básica, os anos iniciais de escolarização. Desse modo, entendo que só temos a ganhar com a qualificação destas escolas estaduais e públicas.

A dificuldade em encontrar referencial teórico sobre o Curso Normal em nível médio me deixa instigada a produzir materiais e a realizar mais pesquisas sobre a formação inicial nesta modalidade formativa, pois, conheço sua realidade e sei que é profícua, nos aspectos de construção da relação teoria e prática, bem como o quanto ainda pode ser, se qualificada e valorizada. Longe de ser extinto o Ensino Médio – Curso Normal representa um divisor de águas formativo, conforme explicitado pela resolução nº 252/2000 do CEED, como também encontro respaldo nas próprias narrativas apresentadas pelos sujeitos na pesquisa. Reconhecem o Curso como uma formação diferencial em suas

vidas, possibilitando um desenvolvimento enquanto professores/as e pessoas mais humanizadas.

O enlace que busquei realizar entre a formação inicial em nível médio e a formação continuada proporcionou a compreensão dos sujeitos da pesquisa de que ser professor/a é estar em contínuo processo de aprendizagem, é realizar a reflexão sobre a sua própria prática, sob a luz das teorias e embasamentos necessários/adequados. Uma busca constante para ressignificar a prática docente, é estar atento ao processo do ensinar e aprender dos/as alunos/as, mas vendo-os/as como sujeitos deste processo, como “gente” conforme nosso mestre Freire tão bem nos ensinou.

A investigação desta pesquisa reafirmou a importância do Curso, bem como buscou por meio do estágio curricular compreender problemáticas reais da formação dos/as alunos/as. As narrativas finais da pesquisa encontram-se permeadas de emoções, que refletem não apenas o final do estágio curricular obrigatório, mas a reflexão sobre a sua própria evolução, sobre o enfrentamento dos desafios, que são originados pelas dificuldades encontradas ao longo do caminho, neste caso, do estágio.

No percurso do estudo percebeu-se a existência das dificuldades de cunho metodológico na realização do estágio, mas elas só puderam ser desveladas e refletidas por meio desta pesquisa/intervenção. O projeto de intervenção possibilitou não apenas realizar uma investigação a partir de uma realidade, ainda, não confirmada, mas realmente agir sobre a problemática para buscar solucioná-la. Então, o processo serviu de aprendizado para compreender o quão rico é o campo real do contexto, no qual a escola está inserida, bem como, a importância da pesquisa sobre a própria prática, sempre sob a luz da teoria. Isso potencializa a percepção de que ambas estão juntas – teoria e prática.

Aprendizagem seria a palavra que resume esta pesquisa *in lócus*, descortinar o olhar sobre o que se julgava conhecido e vislumbrar os por menores importantes, para as mudanças e transformações significativas numa escola pública de qualidade, especialmente, no Ensino Médio – Curso Normal que foi e continua sendo a formação inicial diferencial de muitos/as professores/as no início da escolarização básica.

Durante a realização do Projeto de Intervenção, por meio da formação continuada, dos encontros, das observações e registros, das narrativas escritas pelos sujeitos, evidenciaram-se princípios sobre as dificuldades encontradas ao longo do percurso do estágio orientado de 400 horas, que possibilitaram a organização do material empírico em categorias de análise. Enlaçado a isso surge o medo em dominar ou não um conteúdo, que acaba por vezes direcionando as práticas, as narrativas, as ações, especialmente o medo de não ser aceito/a, geraram muitas inquietações que ficaram explícitas nas escritas dos sujeitos pesquisados.

A dicotomia entre a teoria e a prática esteve presente nas descrições, nas reflexões e nas aprendizagens após formação, bem como fez parte dos debates formativos e da ressignificação do ensino da Matemática. O ensino da Matemática numa perspectiva de interação sujeito-sujeito se fez deveras proveitoso para todos os envolvidos neste processo formativo. O princípio do diálogo esteve o tempo todo presente, pois, sentiram-se confiantes em expressar suas dificuldades, ao perceberem-se diante das diversas situações de que a sala de aula nos propicia. Diálogo que esteve presente nas formações, pois, puderam externar seus sentimentos e emoções, dúvidas e anseios, sem receios de que estariam admitindo que não são perfeitos, mas estão em processo de aprendizagem na caminhada formativa de ser professor/a.

Outro elemento foi a problematização da situação real do estágio orientado, pois, a partir do que viviam em sala de aula se propiciou a formação e, claro os debates foram mais ricos de sentido e significado para todos, tornando o processo mais humanizado. Isso possibilitou a compreensão de que ensinamos a partir do contexto de nossa realidade. Todos os princípios que estiveram presentes nesta teia de narrativas, de formações possibilitaram a construção do produto deste trabalho, o qual é fruto de um processo proveitoso de formação continuada durante o estágio da turma do primeiro semestre do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. Com as contribuições destes sujeitos que ao mesmo tempo se fizeram de investigados e de agentes ativos desta pesquisa. Sentindo-se abertos a explanarem nas narrativas as lacunas que vislumbraram ao chegar no estágio

curricular obrigatório, questões estas que talvez poderiam ter sido amenizadas ao longo do percurso formativo do curso.

As orientações localizam-se no apêndice C deste trabalho e intitulam-se: “Indicativos Pedagógicos Orientadores para qualificar o Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia”. Composta por itens elencados a partir das quatro categorias de análises empíricas, considerando-se as sugestões apresentadas pelos/as alunos/as estagiários/as da turma de estágio do primeiro semestre de 2018.

Quanto à primeira categoria, ela envolve o ato de planejamento: elaboração e execução. Desta maneira, a diretriz orientadora sugere que mais situações direcionadas ao ato de planejar dentro do contexto real sejam propiciadas. Que estas iniciem de preferência no 1º ano, segundo semestre letivo, e que possuam acesso aos planejamentos dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como exemplos. Apresentar em slides e debater cada item, em seguida propor práticas de intervenção em sala de aula. Também, que esta ação não fique somente a cargo da Disciplina de Didática Geral.

Com relação à segunda categoria sobre as metodologias significativas, que sejam desenvolvidas oficinas teórico-práticas significativas, com base em situações reais de ensino e aprendizagem, ou seja, daquilo que realmente poderão vivenciar no chão e contexto da sala de aula. E, que se abordem aspectos relacionados aos conhecimentos que devem ser trabalhados nas Ciências da Natureza e nas Ciências Humanas, enfatizando a realidade da sala de aula, em cada ano do Ensino Fundamental.

Sobre a aprendizagem: relação do ensinar e aprender, que o curso prepare com embasamento concreto e efetivo para a compreensão do que é aprender, como a criança aprende, como fazer a mediação, ou intervenção pedagógica necessária, dando ênfase a este processo tão complexo e tão particular de cada sujeito em processo de escolarização. Que possibilite o vivenciar de situações de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

A quarta categoria abordou os aspectos das relações de poder em sala de aula e os vieses que possa tomar, percebeu-se que os/as alunos/as possuíam muito medo em relação ao não possuir “domínio da turma”, ou seja,

ao serem observados dando aula e os/as alunos/as não estarem quietos, parados, estáticos, obedientes. Esta fala e concepção foi desconstruída ao longo do estágio, pois, afinal de contas na conjuntura atual de escola, da educação e da aprendizagem, nada acontece sobre corpos inertes, sentados, meramente copiando e respondendo. Nesse sentido, fica o destaque de que a aprendizagem perpassa pelo corpo de forma sinestésica e que precisa-se interagir com objeto que está posto para ser aprendido.

Desta forma, é fundamental que o Curso oriente os/as futuros/as professores/as como abordar aspectos referentes ao contrato didático, às relações dialéticas, que devem permear as vivências em sala de aula. Qual é o papel do professor/a na educação que se realiza na contemporaneidade. Como estabelecer parcerias dentro da sala, na busca da aprendizagem dos alunos. Como agir diante da “indisciplina”? O que é a “indisciplina” e como resolver uma problemática que, muitas vezes, vem de fora, conforme afirma Aquino (1996). E, como as crianças do século XXI, crianças reais e de um determinado tempo histórico aprendem, quais as metodologias e como trabalhar os contratos pedagógicos.

Ao analisar todo compilado de informações das narrativas, vislumbrei o quanto ainda temos que desconstruir conceitos, possibilitar situações aos/às alunos/as professores/as, nas quais devam escrever e refletir sobre, como as narrativas proporcionaram aos sujeitos da pesquisa, pois, somente ao escrever deram-se conta das dificuldades e, por vezes, conseguiam encontrar as soluções, pois paravam para pensar sobre o seu agir, sobre o que poderiam melhorar, ou fazer diferente

A pesquisa-ação possibilitou-me compreender que posso modificar o lugar onde estamos, por meio de ações concretas que, por vezes, não são realizadas de forma planejada e intencionada. Esta experiência me fez reviver com mais intensidade a sede de lutar por uma escola pública de qualidade, por uma educação significativa que promova mudanças sociais. Ao continuar na caminhada acredito que posso fazer a minha parte e mobilizar outras pessoas nesta empreitada, investindo no Ensino Médio – Curso Normal, ou seja, na formação inicial de futuros/as professores/as que seguirão a carreira da docência na educação básica, especialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O reconhecimento formativo que o Curso vem propiciando é apenas um passo, o repensar dos novos desafios que temos para qualificá-lo é de responsabilidade de todo corpo docente da escola envolvido com esta modalidade formativa. A formação continuada na escola, mediante o resultado das avaliações das pesquisas sobre o estágio, constituirá um caminho para mudança na busca da qualificação do Curso oferecido pelo Instituto.

Nesta investigação, resultado de uma ação teórico-prática aprendi que existe mais além do que meus olhos podem perceber, aprendi que a pesquisa sobre a práxis faz-se necessária, e ousou dizer que somente ela promove mudanças.

A escolha pelo Mestrado Profissional em Educação, e não o acadêmico foi minha (pessoal), ao vislumbrar a proposta de intervenção sobre a realidade que ele propunha. Isso veio ao encontro de meus anseios e angústias em realizar ações que pudessem promover mudanças significativas e não apenas edificar uma pesquisa, que analisa dada situação da escola pública e não agrega nenhuma devolutiva aos sujeitos investigados. No que se refere ao pesquisador/a compreender que possui um compromisso com o objeto de interesse de sua pesquisa, acredito que mudanças efetivas ocorreram no campo das pesquisas em ciências humanas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa saíram com a certeza, que serão sempre aprendizes desta jornada como docentes e que isso constitui-se de fato, gratificante. Ao postularem que sempre serão pesquisadores, que estarão em formação contínua, acredito na semente que fora plantada. Percebi que ao longo de suas narrativas eles/elas iam percebendo-se, passaram a falar mais, debater mais durante os encontros de formação, enfim sentindo-se angustiados ao perceberem as dificuldades encontradas, mas amparados pela formação. Por vezes, ocorreram choros, mas situações que servirão para novos aprendizados e para enfrentar os desafios, por vezes, mais fortalecidos pelo grupo de onze alunos/as professores/as e as professoras orientadoras, as quais também perceberam alguns aspectos a serem ressignificados em suas metodologias.

Enquanto pesquisadora fica a certeza de que o entendimento por parte do/a professor/a sobre o que representa a práxis pedagógica e aplicá-la no seu contexto de ensino, constitui o caminho para a qualidade da Educação Básica

e, este caminho só pode ser trilhado por meio da formação continuada, pela ação que considera o movimento – a dialética, pelo significado que se dá ao ato de educar. Pela formação continuada *no lócus* da escola, a partir das situações reais encontradas e desta forma, por meio da compreensão do processo que fundamenta a práxis passarão a constituir a identidade do ser educador/a reflexivo/a e pesquisador/a. Assimila-se que, por vezes, a solução de problemáticas do âmbito da escola não surge de fora dela, mas pode ser encontrada no seu próprio contexto.

E onde poderemos chegar? Poderemos chegar, ou poderemos caminhar para uma Educação de Qualidade, tendo em conta o processo histórico, ora caminhando depressa para ao que se almeja, ora andando mais devagar para respeitar o processo dos/as educadores/as, mas se sabe que é essencial começar. É preciso ir realizando ações sejam elas pequenas, por exemplo: um passo de cada vez! O que não podemos é desistir! É necessário ter paciência pedagógica.

Encerro esta Dissertação de Mestrado, explanando que fica para mim a certeza de que a pesquisa sobre minha práxis será parte constante de minha trajetória docente e, que a formação continuada segue agora novos rumos. Levo a certeza de que enquanto professora, sou eterna aprendiz desta grande escola chamada vida.

6. REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____, Julio Groppa. (orgs.). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. In: LAJONQUIÉRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: TAILLE, Yves de La. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo: Sumus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. (coord.). Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, Marta k. (comp.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70. 1977.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO Giane Araújo Pimentel. **O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação**. Anais do ENDIPE:2016. Disponível <http://www.ufmt.br/endipe2016/?s=est%C3%A1gio>. Acesso nov.2018.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. A escola normal: caminhos e descaminhos, um novo itinerário. Trab. conclusão de disciplina Adm. de Inst. e Sist. Educ. do curso de mestrado. Brasília: UnB/FAC. de Educ., 1988. Mimeog.

_____, Margarida Jardim. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - **CEFAM - Um projeto em construção**. Brasília:UnB, 1972. Dissertação de Mestrado.

_____, Margarida Jardim. **Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério (cefam)- um projeto em construção**

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002314.pdf>. BRASÍLIA, 1993

CAUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário**. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 jul. 2013.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: dez. 2017.

_____, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012. Junqueira & Marin Editores, Livro 3 – p. 002882.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DICIO. **Dicionário online**. Disponível: <https://www.dicio.com.br/> acesso: nov. 2018

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4ª ed. São Paulo: Campinas, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, et al. **Didática e docência aprendendo a profissão**. Brasília: Líber, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, José Claudiano Xavier, *et al.* Metodologias pedagógicas na construção do conhecimento: uma reflexão. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**. v.6, nº 16, 2012. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/4/4>. Acesso em: abril/2018.

FONTOURA XAVIER. **Regimento Ensino Médio- Curso Normal** do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, 2015.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/fontoura-xavier/panorama>. Acesso em: jan.2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do Senso Escolar 2016**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: jan. 2018.

INOCÊNCIO EM AÇÃO. **História do Ensino Normal**. 2009. Disponível em: <http://inocencioemacao.blogspot.com.br/2009/11/ensino-normal.html> Acesso: 28 fev. 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2017.

MACHADO, Maria Margarida – ANPEd **A formação de professores no Brasil: revisitando a trajetória**– Presidente da ANPEd. Biênio 2013-2015

MARIANI Fábio, MATTOS Magda. **CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MEC/INEP/DEEP/CGCEB. **Censo Escolar de 2016**. Disponível em: < <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1> > Acesso: 27 nov. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, v.12, 117/128, 2006. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0130-1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2017.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____, António. **Formação Continuada de Professores**, 1999. Disponível em: <<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>.> Acesso em: 26 nov. 2017.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ORTIZ, Mírian da Silva. **Fontoura Xavier Resgatando as origens**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. UFMG/CNPq/FAPEMIG, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, CEED. **Resolução 252/2000 de 05 de janeiro de 2000**. Porto Alegre, 2000. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CE_Ed_252_2000.pdf. Acesso em: jan. 2018

SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de Jovens e Adultos: A dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos. In: ZITKOSKI, José J; MORIGI, Valter. **Experiências Emancipatórias e Educação: A docência e a Pesquisa**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2013. p.187-214.

SARMENTO Clark B; PINHEIRO, Claudia, G; ROSA, Sonia Maria O. (orgs.). **Narrativas e memórias das escolas estaduais de curso normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTOS Filho, José e GAMBOA, Sílvio, S. (org.) In: **Pesquisa Educacional: qualidade- quantidade. Pesquisa Quantitativa Versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS Maria Lêda Lóss dos, DAMIANI Fernanda Eloísa. In: LONGHI, Solange Maria e DAL MORO, Selina Maria (orgs.). **Como eles são? Concretizando a realidade silenciosa do analfabetismo no sul do Brasil**. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Demerval. História da Formação docente no Brasil. **Educação Revista do Centro de educação**. UFSM. v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005.

_____. Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5. Campinas: Autores Associados. 2001.

SILVA, Benedito Antônio. Contrato Didático. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (Org.). **Educação Matemática – Uma (nova) introdução**. São Paulo. EDUC, 2008, p. 49-75.

TANURI Loenor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14 mai/jun/jul/ago de 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 28 nov. 2017.

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

APÊNDICE A - Projeto de Intervenção



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ANA PAULA PINHEIRO

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

Erechim, RS, março de 2018

1. TEMA

Formação continuada de alunos-professores no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier-RS

2. TÍTULO

A formação continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação.

3. PROBLEMA

O Curso Normal possibilita aos alunos a formação inicial como professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante da realidade do Brasil e do Rio Grande do Sul, ainda é considerável o número de jovens e adultos que buscam neste Curso sua profissionalização. Ressaltando que na maioria das vezes quem o finaliza, busca continuar sua carreira docente.

O estágio orientado é o momento no qual os alunos estagiários enfrentam a prática da sala de aula, momento em que são desafiados a estabelecer as relações teóricas em suas práticas pedagógicas, momento em que enfrentam a realidade educacional existente. Agora como estagiários monitorados por um(a) titular diariamente e pela comissão de estágio que também os avalia. No estágio orientado é visível que o aluno desenvolve-se de maneira significativa, o amadurecimento é evolutivo.

Como aluno/a-professor/a também deve compreender a importância da Formação Continuada em sua trajetória docente, compreender que as problemáticas encontradas no contexto da sala de aula são suas fontes de pesquisa, para novas buscas metodológicas e novos desafios. Muitas situações que são apresentadas durante a realização dos estágios orientados servem de referência para mudar práticas pedagógicas e metodológicas, tanto dos alunos quanto do próprio curso. Constituindo-se em subsídios para repensar todo contexto do Curso.

Com isso e pressupondo que é possível qualificar o Curso Normal e a prática dos/as alunos/as professores/as ao longo de seus estágios é que proponho este projeto de intervenção. O planejamento e desenvolvimento deste projeto dar-se-á com base na pesquisa sobre as dificuldades metodológicas apresentadas durante a prática de estágio. O problema a ser perseguido é: Como tornar o estágio orientado um mecanismo qualificador do Curso Normal por meio da pesquisa sobre as dificuldades encontradas nas práticas metodológicas dos/as alunos/as estagiários/as?

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

Promover formação continuada durante a realização do estágio curricular dos alunos/as-professores/as do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, no primeiro semestre de 2018, realizando reflexões pedagógicas em relação às dificuldades metodológicas encontradas no percurso do estágio.

4.2 Específicos

- Realizar encontros de formação continuada com os/as alunos/as professores/as do Ensino Médio – Curso Normal em nível médio do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia/Fontoura Xavier, para debater e refletir sobre as possíveis dificuldades metodológicas encontradas durante a prática de estágio.
- Incentivar a escrita de narrativas, orientando acerca da importância do registro escrito para a proposta deste trabalho, bem como para percepções enquanto sujeitos em processo de formação.
- Buscar subsídios de aporte teórico para as problemáticas apresentadas com relação às fragilidades metodológicas para o exercício da docência.
- Compreender a relevância da formação continuada na vida do/a professor/a.

5. JUSTIFICATIVA

A formação de um formador/a, ou seja, de um/a professor/a não é uma tarefa que deva ser tratada de forma simples, e muito menos desvalorizada. O Curso de formação inicial necessita proporcionar ao futuro professor/a o embasamento teórico-metodológico, possibilitando que ele estabeleça relações com a própria prática pedagógica. Também para que compreenda os processos educacionais e tenha uma visão ampla do contexto social e das condições de como se realiza a educação em nosso país. Formar um/a professor/a, não é formar um/a aplicador/a de técnicas de ensino, mas sim um ser humano capaz de ver além das entre linhas, compreendendo que lidamos com gente, gente que sente, que pensa, que chora, que aprende. Como nos dizia de Freire (1996)

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Este projeto busca, pois, realizar a Formação Continuada ao longo do estágio orientado dos/as alunos/as professores/as do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto Ernesto Ferreira Maia, tratando das dificuldades teórico-metodológicas encontradas na realização de suas práticas pedagógicas no transcurso do estágio, ou seja, partir do contexto real, das situações vivenciadas, das dificuldades encontradas. Por que não dizer falhas encontradas para poder ressignificar e qualificar não apenas o estágio orientado, mas com este material empírico qualificar e embasar o Curso Normal ao longo de sua realização, percebendo quais mudanças necessita realizar no que refere às metodologias para que possam se refletir na qualidade de aprendizagem do aluno e no aperfeiçoamento profissional do/a futuro/a professor/a.

A importância de uma formação de qualidade consiste em possibilitar momentos reflexivos, para que o aluno consiga compreender como ocorrem os processos de aprendizagem, para que consiga assimilar a ideia de que o ser

humano é um eterno aprendiz. A relevância da formação continuada também reside em possibilitar a reflexão sobre a prática dos/as alunos/as-professores/as em estágio, fornecendo subsídios para o enfrentamento às suas dificuldades, o que fará a diferença na construção da identidade destes/as futuros/as profissionais.

A formação continuada efetiva, que dialogue com o contexto real e as problemáticas locais é o que almejamos e lutamos para que aconteça. Reforça Libâneo (2017, p. 72), que a formação continuada “Significa que o/a professor/a analisa a sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Tematizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão [...]”, possibilitando a internalização do processo de formação continuada como necessidade permanente.

6. BREVE CONSIDERAÇÃO TEÓRICA

A aplicação da proposta de formação continuada ao longo do estágio orientado do Ensino Médio – Curso Normal tem a finalidade de promover a reflexão sobre a articulação entre a formação inicial e continuada, mobilizando para que o/a aluno/a-professor/a compreenda a lógica da prática reflexiva que é defendida por Libâneo (2017).

O Ensino Médio – Curso Normal constitui a formação inicial de/a professores/as que atuam no início da Educação Básica, sendo a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa em que muitos hábitos, costumes e formação da personalidade são introduzidos e consolidados nas crianças. Visto tal importância o/a professor/a desta modalidade necessita ser vislumbrado com outro olhar, pois, se fala tanto na formação inicial dos Cursos de Licenciatura, esquecendo-se que estes/as jovens professores/as que se formam no Curso Normal estarão inseridos no mercado de trabalho em prazos de quatro em quatro anos, que sua formação acontece juntamente com a formação no Ensino Médio.

De acordo com o Parecer do CNE nº 1/99, o Curso Normal configura-se em

[...] um curso próprio para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica (CNE/CEB 1999, p. 18).

É preciso considerar o aspecto didático diferenciado que o/a aluno/a egresso do Curso Normal possui em relação aos aspectos da didática, maneira de ensinar e aprender, com relação a postura e a oralidade. Os/as alunos/as que seguem suas carreiras na docência apresentam outra maneira de vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem. Certamente, para estas constatações cabem pesquisas mais aprofundadas para podermos ter dados cientificamente comprovados com relação a estas observações.

7. BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Pesquisar é agir na perspectiva de uma ação, embasada em uma base teórica. Como nos diz Thiollent (1988, p. 74-75), “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas, com ação de práticas educativas [...]”. Consiste no caminho que o projeto pretende realizar. Para isso, a seguir será apresentado o contexto da aplicação deste projeto. Tem-se em mente que o local constitui-se do ambiente de trabalho desta pesquisadora que atua como coordenadora do Curso Normal e que procura ressignificar as práticas do Curso na busca da melhoria da qualidade. Parto das problemáticas reais na busca de soluções reais.

O Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia fica localizado no município de Fontoura Xavier, no Rio Grande do Sul, situado na região conhecida como Alto da Serra do Botucaraí, uma escola de grande porte, a maior do município, funcionando em três turnos e abarcando Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Curso Normal. Atende mais de 1000 alunos distribuídos em seus três turnos de funcionamento. A escola atualmente conta com uma infraestrutura

muito boa e atende alunos oriundos do interior do município e de municípios vizinhos como São José do Herval, que fica a 24 km de distância, sendo que estes cursam as modalidades de EJA noturno e Curso Normal.

Este projeto de intervenção será realizado com os/as alunos/as-professores/as que realizarão seu estágio orientado no primeiro semestre do ano de 2018, que constitui-se de 11 alunos/as. A proposta de formação continuada em forma de Projeto de Intervenção consiste em descortinar o olhar e perceber seu contexto, suas subjetividades, seus conflitos, suas angústias, mesmo que não estejam declaradas, mas que sejam a causa de muitas situações-problema e de dificuldades metodológicas no planejamento e desenvolvimento das aulas no estágio, as quais serão narradas por meio de memórias pelos sujeitos envolvidos no projeto.

Propõe-se, então, a realização de cinco encontros de formação entre os meses de março e julho de 2018, nos quais serão abordadas temáticas que surgirão da escrita das memórias reflexivas solicitadas aos estagiários. Para o primeiro encontro em março, será proposta aos estagiários a entrega de uma memória diagnóstica sobre as dificuldades encontradas ao longo do Curso, ou seja, a narrativa será elaborada a partir dos conhecimentos do/a aluno/a, sem as devidas inferências sobre a estrutura deste documento, a qual será trabalhada no primeiro encontro em março, quando já entregarem a narrativa diagnóstica.

Os encontros subsequentes terão como temáticas algumas das principais situações-problema registradas nas narrativas apresentadas pelos/as alunos/as professores/as. Não se descarta a ampliação de mais encontros, considerando as necessidades que forem apresentadas, bem como a necessidade de um projeto possuir abertura para reformulações ao longo de sua aplicação.

Após a realização do Projeto de Intervenção, será realizada compilação das dificuldades metodológicas encontradas e trabalhadas ao longo dos meses de formação, para servirem de base para a proposta de Diretrizes Orientadoras para a busca da qualificação do Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. As dificuldades da prática do estágio orientado servirão de eixos para o ato de repensar dos professores regentes das disciplinas da área profissionalizante do curso, bem como serão as temáticas propostas para a

formação continuada destes educadores, fazendo da pesquisa sobre a realidade o arcabouço teórico da mudança e da qualificação que se almeja no curso.

8 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	dez./17	fev./18	mar./18	abr./18	mai./18	jun./18	jul./18	ago./18
Contato com a escola e alunos estagiários do 1º semestre de 2018	X							
Encontros para formação continuada com alunos em estágio orientado	-	X	X	X	X	X	X	-
Espaço para a elaboração das atividades subsequentes		X	X	X	X	X	X	
Organização de diretrizes para qualificar o Curso Normal da escola								X

9. REFERÊNCIAS

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf Acesso em: 28 dez. 2017.

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

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

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

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA MEMÓRIA

- Faça uso da 1ª pessoa
- Pode utilizar o pretérito perfeito
- Registro numa perspectiva investigativa
- Questiona suas próprias ações
- Identifica o que aprendeu
- Reflete sobre as dificuldades enfrentadas
- Aponta alternativas sobre como as superou, ou se ainda não superou
- Emitir comentários e sugestões

APÊNDICE C – INDICATIVOS PEDAGÓGICOS

INDICATIVOS PEDAGÓGICOS ORIENTADORES PARA QUALIFICAR O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL DO INSTITUTO ESTADUAL ERNESTO FERREIRA MAIA

Os indicativos pedagógicos orientadores foram construídos a partir das narrativas escritas pelos/as alunos/as estagiários/as da turma de estágio do primeiro semestre do ano de 2018, bem como a partir das sugestões descritas pelos próprios sujeitos desta pesquisa ao longo da realização do projeto de intervenção: “A formação continuada no estágio curricular do ensino médio-curso normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação”. A referida formação, consistiu em realizar ações formativas durante o estágio mediante explanação em narrativas escritas elaboradas pelos alunos/as estagiários/as sobre as dificuldades metodológicas encontradas no percurso do estágio.

A apresentação destes indicativos possui o intuito de qualificar o Curso, pois, visa por meio da identificação das problemáticas buscar na formação continuada dos professores/as formadores/as do Ensino Médio – Curso Normal do Instituto soluções e mudanças que qualifiquem a formação dos/as futuros/as professores/as. Certamente, a formação aos formadores visa propiciar debates, pesquisas, leituras na busca do enfrentamento para o que foi indicado na pesquisa realizada durante o período do estágio obrigatório. Enlaçado a tais indicativos fica a intencionalidade de promover formação continuada com significado para os/as formadores/as.

Planejamento: elaboração e execução

Desta maneira, o indicativo pedagógico orientador sugere que mais situações direcionadas ao ato de planejar dentro do contexto real sejam propiciadas. Que as orientações sobre o ato de planejar se iniciem de preferência no 1º ano, segundo semestre letivo, que possuam os/as alunos/as tenham acesso aos planejamentos dedicados a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como exemplos. De acordo com as narrativas a sugestão é a de que se apresente em slides e se debata cada item de um

plano, propondo atividades práticas. Também, que esta ação não fique somente a cargo da Disciplina de Didática Geral.

Metodologias significativas

A partir desta categoria a necessidade que emerge é a de que sejam desenvolvidas oficinas teórico-práticas significativas, embasadas em situações reais de ensino e aprendizagem, ou seja, metodologias que tratem daquilo que realmente o/a professor/a pode vivenciar no chão e no contexto da sala de aula. Desse modo, aponta-se para a abordagem de aspectos relacionados aos conhecimentos, que devem ser trabalhados nas Ciências da Natureza e nas Ciências Humanas, enfatizando a realidade da sala de aula, em cada ano do Ensino Fundamental.

A aprendizagem: relação do ensinar e aprender

A partir dos dados (narrativas) que emergiram com o estudo vislumbra-se que o curso atente para um embasamento concreto e efetivo para a compreensão do que é aprender; do como a criança aprende; do como fazer a mediação; ou do como realizar a intervenção pedagógica necessária, dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem, que é tão complexo e singular a cada sujeito aprendente. Ou seja, é fundamental agir no curso de modo a possibilitar a vivência de situações de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Relações de poder em sala de aula

O estudo traz à tona questões ligadas à condução das atividades em sala de aula. Aparece a demanda de trabalhar como abordar aspectos referentes ao contrato didático, às relações entre teoria e prática (dialéticas), que devem permear as vivências no espaço da sala de aula. Qual é o papel do/a professor/a na educação no momento atual? Como estabelecer parcerias dentro da sala de aula de forma respeitosa com vistas à aprendizagem dos alunos? Como agir diante da “indisciplina”? O que é a “indisciplina” e como

resolver uma problemática que muitas vezes vêm de fora, construída no dia a dia das crianças em seus espaços cotidianos de convivência. As crianças do século XXI presentes nas salas de aula, são sujeitos reais e deste tempo, portanto, as metodologias de como trabalhar os contratos pedagógicos necessitam ser adequadas ao tempo, ao lugar e à condição em que as crianças estão vivendo.

Outros aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa

- As coletâneas, especialmente a de Páscoa torna-se pouco proveitosa e de fato desnecessária nos dias atuais, considerando que o planejamento necessita ser contextualizado e ressignificado de outra forma.

- Dificuldades em trabalhar conteúdos e conhecimentos relacionados às áreas de Ensino Religioso, História e Geografia, especialmente, com os anos iniciais.

- Dificuldade em associar os jogos matemáticos construídos ao ensino de conteúdos e conceitos para as crianças (Didática da Matemática).

- Dificuldades em relação aos aspectos linguísticos a serem trabalhados com as crianças no processo de alfabetização (leitura, escrita e interpretação) (Didática da Linguagem).

- Excesso de algumas Didáticas em detrimento de outras; dar ênfase ao ato de pesquisar experiências, produzir material e apresentar o que fez, com reflexão sobre o que, para que, para quem. Neste caso ter presente o papel da teoria.

Qualificação dos aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa

Formação Continuada com docentes formadores do Ensino Médio – Curso Normal, relacionada com as sugestões pedagógicas orientadoras, partindo das dificuldades encontradas e elencadas ao longo do Projeto de Intervenção, que possibilitou a realização desta pesquisa e mostra as possibilidades de ressignificar práticas relacionadas à formação inicial de/a professores/as, considerando os aspectos epistemológicos, conceituais e metodológicos.

ANEXO A – TCLE Menores de 18 anos**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL****CAMPUS ERECHIM Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Menores de 18 anos****O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Prezado participante,

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE. Desenvolvida por Ana Paula Pinheiro discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é: pesquisar quais as dificuldades metodológicas encontradas na realização do estágio curricular profissional obrigatório. Sendo que ao mesmo tempo propõe-se a formação continuada diante dos resultados que serão apresentados durante esta pesquisa. Desta forma pretende-se fornecer subsídios para que o(a) aluno(a) possa realizar uma formação inicial atrelada a formação continuada, na qual pretende-se realizar o projeto de formação continuada intitulado: A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação. Portanto, seu (a) filho (a) enquanto aluno (a) que irá realizar seu estágio orientado está convidado a participar desta pesquisa, como sujeito deste processo.

A participação do seu filho(a) não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Ele (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Ele(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo a participação totalmente voluntária.

Sigilo e privacidade

Não será utilizado, nem exposto o nome de seu (a) filho (a), ou identificação do (a) mesmo (a) em nenhuma parte desta pesquisa, sendo apenas apresentado o nome da escola, na qual realizou o curso formador, no caso, Ensino Médio – Curso Normal.

Seu (a) filho (a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o (a) senhor (a) poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação de seu (a)

filho (a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Riscos e Benefícios

Sendo o(a) senhor(a) alertado de que, na pesquisa a se realizar é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: insegurança quanto a escrita sobre suas dificuldades, ou possíveis posicionamentos, constrangimentos, dúvidas sobre a não compreensão por parte do pesquisador de sua escrita, dúvidas sobre como descrever suas dificuldades metodológicas, bloqueio para escrever sobre sua prática.

Dos quais medidas serão tomadas para prevenir, minimizar os riscos ou desconfortos como: conversa orientadora se necessário, o diminuir o número de memórias a serem solicitadas, explicações, orientações individuais sobre o roteiro, ou forma de escrita, ou até mesmo a desistência em escrever as memórias reflexivas.

A participação de seu (a) filho (a) consistirá em realizar memórias reflexivas sobre as dificuldades metodológicas encontradas durante a realização de sua prática de estágio curricular profissional orientado. Sendo uma memória, inicial e as demais antes de cada encontro formativo. Que ficarão entre 3 a 5 encontros dependendo da necessidade. Como período será o da realização do Estágio de 400 horas.

As memórias, que não serão identificadas serão digitalizadas e arquivadas, por período de cinco anos, sendo somente de acesso desta pesquisadora e seu orientador.

As memórias, que não serão identificadas serão digitalizadas e arquivadas, por período de cinco anos, sendo somente de acesso desta pesquisadora e seu orientador.

O benefício relacionado com a colaboração de seu (a) filho (a) nesta pesquisa é o de receber formação continuada ao longo do Estágio Curricular Profissional Obrigatório, sanando as mesmas durante a sua prática pedagógica, contribuir para qualificação do Curso oferecido na escola, pois indicarão por meio das dificuldades apresentadas, as lacunas formativas que devem ser supridas por meio de formação continuada aos professores formadores do curso.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em seu (a) filho (a) participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Fontoura Xavier, ____ de ____ de 2018.

Ana Paula Pinheiro

Pesquisadora responsável

Tel: 54991127510

e-mail: anapaulapinheiro25@gmail.com

Endereço p/correspondência: Rua Vereador Armando Taffarel, 442, centro Fontoura Xavier-RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745, E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Bloco da Biblioteca - sala 310 Fronteira Sul, CEP:89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com a participação.

Nome _____ do/a _____ aluno/a _____ estagiário/a
participante _____

Nome completo do (a) responsável: _____

Parentesco ou justificativa p/ guarda _____

Assinatura: _____



ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO Menores de 18 anos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

Menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**“, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Pinheiro discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é: pesquisar quais as dificuldades metodológicas encontradas na realização do estágio curricular profissional obrigatório. Sendo que ao mesmo tempo propõe-se a formação continuada diante dos resultados que serão apresentados durante esta pesquisa. Desta forma pretende-se fornecer subsídios para que o(a) aluno(a) possa realizar uma formação inicial atrelada a formação continuada, na qual pretende-se realizar o projeto de formação continuada intitulado: A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação. Portanto, seu (a) filho (a) enquanto aluno (a) que irá realizar seu estágio orientado está convidado a participar desta pesquisa, como sujeito deste processo.

A participação do seu filho(a) não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo a participação totalmente voluntária. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. *Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.*

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Paula Pinheiro, discente do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, e seu orientador Professor Jerônimo Sartori – UFFS, por meio dos telefones:

(54)991127510, ou (54)999876543, também na UFFS, Campus de Erechim, localizada na RS-135, 200 - Zona Rural, Erechim - RS, 99700-000, Tel. (54) 3321705. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Tel. (49) 2049-3745 E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br. Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar, área rural CEP: 89.815-899, Chapecó-SC.

() Aceito que minhas memórias escritas sejam analisadas e trechos publicados e utilizadas para fins científicos.

() Aceito que minhas memórias escritas sejam analisadas mas não aceito que sejam publicados trechos ou utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minhas memórias escritas sejam analisadas.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

_____, _____ de _____ de 2018.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Ana Paula Pinheiro

Pesquisadora responsável

Tel: 54991127510 e-mail: anapaulapinheiro25@gmail.com Endereço

p/correspondência: Rua Vereador Armando Taffarel, 442, centro Fontoura Xavier-RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745, E-Mail:

cep.uffs@uffs.edu.br http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg. Endereço para

correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Bloco da Biblioteca sala 310, Fronteira Sul, CEP:89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais

ANEXO C- TCLE Maiores de 18 anos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Maiores de 18 anos**

**O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE. Desenvolvida por Ana Paula Pinheiro discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é: pesquisar quais as dificuldades metodológicas encontradas na realização do estágio curricular profissional obrigatório. Sendo que ao mesmo tempo propõe-se a formação continuada diante dos resultados que serão apresentados durante esta pesquisa. Desta forma pretende-se fornecer subsídios para que o(a) aluno(a) possa realizar uma formação inicial atrelada a formação continuada, na qual pretende-se realizar o projeto de formação continuada intitulado: A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação. Portanto, você enquanto aluno (a) que irá realizar seu estágio orientado está convidado a participar desta pesquisa, como sujeito deste processo.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Sigilo e privacidade

Não será utilizado seu nome ou identificação em nenhuma parte desta pesquisa, sendo apenas apresentado o nome da escola, na qual realizou o seu curso formador, no caso, Ensino Médio- Curso Normal.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Riscos e Benefícios

Sendo alertado de que, na pesquisa a se realizar é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: insegurança quanto a escrita sobre suas dificuldades, ou possíveis posicionamentos, constrangimentos, dúvidas sobre a

não compreensão por parte do pesquisador de sua escrita, dúvidas sobre como descrever suas dificuldades metodológicas, bloqueio para escrever sobre sua prática.

Dos quais medidas serão tomadas para prevenir, minimizar os riscos ou desconfortos como: conversa orientadora se necessário, o diminuir o número de memórias a serem solicitadas, explicações, orientações individuais sobre o roteiro, ou forma de escrita, ou até mesmo a desistência em escrever as memórias reflexivas.

“A sua participação consistirá em realizar memórias reflexivas sobre as dificuldades metodológicas encontradas durante a realização de sua prática de estágio curricular profissional orientado. Sendo uma memória, inicial e as demais antes de cada encontro formativo. Que ficarão entre 3 a 5 encontros dependendo da necessidade. Como período será o da realização do Estágio de 400 horas.

As memórias, que não serão identificadas serão digitalizadas e arquivadas, por período de cinco anos, sendo somente de acesso desta pesquisadora e seu orientador.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de receber formação continuada ao longo do Estágio Curricular Profissional Obrigatório, sanando as mesmas durante a sua prática pedagógica, contribuir para qualificação do Curso oferecido na escola, pois indicarão por meio das dificuldades apresentadas, as lacunas formativas que devem ser supridas por meio de formação continuada aos professores formadores do curso.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação.

Fontoura Xavier, ___ de _____ de 2018.

Ana Paula Pinheiro
Pesquisadora responsável

Tel: 54991127510

e-mail: anapaulapinheiro25@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Vereador Armando Taffarel, 442, centro Fontoura Xavier-RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745, E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Bloco da Biblioteca sala 310, Fronteira Sul, CEP:89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome _____ completo _____ do _____ (a)
participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO**

Título do Projeto: A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação.

Nome do Pesquisador: Ana Paula Pinheiro

Telefone: 54-9.91127510

E-mail:

anapaulapinheiro25@gmail.com

Por meio deste instrumento, solicito autorização para realizar uma Pesquisa de Intervenção, tendo esta como finalidade promover a Formação Continuada para alunos estagiários do primeiro semestre de 2018 do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, por meio do Projeto nominado: **A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação**. Os registros do processo se constituirão em material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação, *Campus* Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, intitulado: **ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE**.

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações coletadas, analisar - Quais os desafios metodológicos que são apresentados pelos/as estagiários/as durante a realização do estágio curricular obrigatório do Ensino Médio – Curso Normal?

Como enfrentar estas dificuldades, de forma significativa, por meio da formação continuada? Como o diagnóstico destes desafios metodológicos pode ser útil para qualificação do Ensino Médio – Curso Normal?

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que a formação continuada possa efetivamente promover a qualificação do Curso Normal, numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

Atenciosamente.

Ana Paula Pinheiro

AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana Cristina Z. Gonçalves, diretora do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia de Fontoura Xavier/RS, autorizo a pesquisadora Ana Paula Pinheiro a realizar a Pesquisa Intervenção e promover a Formação Continuada por meio do Projeto: **A Formação Continuada no estágio curricular do Ensino Médio – Curso Normal: a prática pedagógica como fonte de pesquisa e ressignificação**, para os estagiários do Curso Normal, turma do primeiro semestre de 2018, do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia.

Fontoura Xavier, RS, ____ de _____ de 2018.

Adriana Cristina Z. Gonçalves
Diretora do IEEFMAIA