



OFICINAS DE MATERIAL PEDAGÓGICO NAS AULAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR

Lidiane Sousa Lima
Camila Maria Rodrigues

Universidade Estadual do Ceará, lidianelima54@gmail.com, camilamaria.rodrigues@gmail.com

OFFICES OF PEDAGOGICAL MATERIAL IN THE SUPERVISED STAGE LESSONS OF PARFOR PEDAGOGY COURSE

Resumo

O resumo discute o uso de oficinas de material pedagógico na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, ainda vigente no país, oferta aos professores da educação básica em exercício da docência na rede pública a formação exigida na Lei 9394/96 - LDB. O curso desenvolvido no âmbito desse programa está voltado para professores atuantes na sala de aula. Tivemos como objetivo geral reconhecer a importância das oficinas de material pedagógico durante as aulas de estágio supervisionado, como prática criativa e inovadora para atuar com um público já conhecedor das dinâmicas e rotinas da escola. Seguimos o referencial de teóricos como Pimenta (2009), Lima (2012). Realizamos uma pesquisa-ação, tendo como *lócus* a Universidade Estadual do Ceará. Buscamos trazer aulas que permitissem uma reflexão sobre as suas práticas, fortalecendo uma ampliação teórica e criando novas possibilidades, nesse caminho, realizamos um trabalho de oficina de material pedagógico, pensados sob a luz dos problemas de aprendizagem relatados. Através desse trabalho, instigamos aos alunos refletir que a nossa prática pedagógica nunca está pronta e definida, mas está sempre em formação. Consideramos, portanto, que a estratégia da oficina trouxe inovação e reflexão às práticas dos docentes em formação, tendo em vista que essa experiência possibilitou atualização da sua prática promovida pelo diálogo entre referencial teórico e problemas advindos da sala de aula.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, PARFOR, Oficinas Pedagógicas.

Abstract

The abstract discusses the use of workshops of pedagogical material in the discipline of Supervised Internship in the course of Pedagogy of PARFOR. The National Plan for the Training of Teachers of Basic Education, still in force in the country, offers the basic education teachers in charge of teaching in the public network the training required by Law 9394/96 - LDB. The course developed under this program is aimed at teachers working in the classroom. We had as a general objective to recognize the importance of pedagogical workshops during supervised internship classes, as a creative and innovative practice to work with an audience already familiar with the dynamics and routines of the school. We follow the referential of theorists like Pimenta (2009), Lima (2012). We conduct an action research, with the State University of Ceará as a locus. We seek to bring classes that allow a reflection on their practices, strengthening a theoretical extension and creating new possibilities, in this way, we carry out a workshop work of pedagogical material, thought in light of the reported learning problems. Through this work, we encourage students to reflect that our pedagogical practice is never ready and defined, but is always in the making. We consider,



therefore, that the workshop strategy brought innovation and reflection to the practices of the teachers in formation, since this experience made it possible to update their practice promoted by the dialogue between theoretical reference and problems arising from the classroom.

Keywords: Supervised Internship, PARFOR, Pedagogical Workshops.

Introdução

São constantes as preocupações e os debates sobre a formação para o magistério, requisitando-se principalmente a qualidade dessa formação e a valorização do trabalho docente. Nesse caminho, surge o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR, ainda vigente, e resultado de um extenso movimento histórico de discussão, que foi deflagrado com a Lei nº 9394/96 – LDB.

Intrinsicamente relacionado a esse processo encontramos o estágio, reconhecido como espaço fundamental na formação da identidade do professor. Concordamos, com teóricas como Pimenta (2009) e Lima (2012), quando afirmam que o estágio representa um espaço para trazer questões sobre a prática docente, aprofundando os nossos conhecimentos e discussões, assim como, pode representar um momento de revisitar nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreender o papel da escola na sociedade.

Nesse sentido, este artigo nasceu das inquietações configuradas ao longo da nossa experiência profissional como professoras do curso de Pedagogia do PARFOR na disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo que os cursos desenvolvidos no âmbito desse programa estão voltados para professores atuantes na sala de aula, nos questionamos sobre como desenvolver o estágio supervisionado para quem já é professor.

Diante disso, realizamos um trabalho de oficina de material pedagógico, essa experiência buscou aproximar os conhecimentos teóricos da formação com as necessidades de aprendizagem interativa, possibilitando a troca de saberes e a construção de materiais pedagógicos. Com isso, a intenção norteadora das oficinas foram refletir e planejar momentos de aprendizagem que buscassem a intersubjetividade entre professor, aluno, conhecimento e contexto de vivência. A confecção dos diversos materiais, pensados sob a luz dos problemas de aprendizagem relatados pelos discentes em suas práticas docentes, trouxe um rico conhecimento através da partilha de saber, pois possibilitou ao grupo avaliar os diversos instrumentos produzidos refletindo sobre suas adaptações possíveis à diversas outras possibilidades de aprendizagem.



Assim, definimos como objetivo dessa investigação reconhecer a importância das oficinas de material pedagógico durante as aulas de estágio supervisionado, como prática criativa e inovadora para atuar com um público já conhecedor das dinâmicas e rotinas da escola. Para alcançar o objetivo proposto realizamos uma pesquisa-ação junto a alunos da disciplina de estágio ao longo de um semestre, tendo como *locus* a Universidade Estadual do Ceará.

Os achados dessa pesquisa estão detalhados ao longo desse artigo dividido em três tópicos. No primeiro, discutimos o Estágio Supervisionado dentro do curso de Pedagogia do PARFOR. Em seguida, falamos sobre as inovações pedagógicas diante das metodologias ativas na prática docente do ensino superior e finalizamos detalhando os aspectos metodológicos e achados da investigação.

1. Estágio supervisionado desenvolvido no âmbito do PARFOR

Na década de 1990 começam a surgir novos horizontes para a educação nacional e, especificamente, para a formação de professores. O PARFOR encontra-se inserido nesse processo, sendo decorrente de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visando ofertar aos professores da educação básica em exercício da docência na rede pública a formação exigida na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como descrito em seu Art. 62 “ 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 [...]”. Sendo oferecido os cursos nas seguintes modalidades:

- Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial;
- Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Do ponto de vista prático, a participação das instituições de ensino superior acontece através de editais que seleciona propostas de cursos de licenciaturas voltado para o público descrito acima.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

A dinâmica do Parfor se organiza com funcionalidade: o governo federal - no caso a Capes - por meio de bolsas de estudo vincula os docentes que ministram as aulas e para os coordenadores fornece uma verba de custeio. Às instituições universitárias parceiras cabe oferecer a infraestrutura e proceder o processo seletivo. As secretarias estaduais e municipais de Educação colaboram no equacionamento da demanda e da oferta de vagas e modalidades de cursos (BOSCHETTI, 2017, p. 531)

Ou seja, existe uma forte parceria entre o governo federal, municípios e estados afim de atender a demanda de formação de professores no país, contribuindo para a elevação nos índices de qualidade do ensino público.

Enquanto curso voltado para formação de professores, segue as mesmas prerrogativas para realização do curso estando sob regimento do Projeto Político Pedagógico formulado pela instituição que sedia o curso. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado também é componente curricular e necessário no desenvolvimento dos cursos. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, em seu Art. 13, determina a carga horária mínima do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica**, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; [...] [grifos nossos].

O estágio é fundamental no processo formativo do professor, seja ele iniciante ou aquele que já tem um amplo conhecimento das dinâmicas escolares, através desse componente curricular é possível o docente articular saberes curriculares e experiências constituídas ao longo da vida e da formação. Representa “o lugar por excelência para trazer questões sobre a prática docente, aprofundar os nossos conhecimentos e discussões. É a ocasião para revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreendermos o papel da escola na sociedade” (LIMA, 2001, p.16).

No desenvolvimento dos Estágios Supervisionados temos procurado romper com modelos que se limitam a técnicas de ensino ou a reprodução de modelos consagrados. Quando na verdade deve-se promover aos futuros docentes momentos de reflexão sobre os seus fazeres, devendo ser uma experiência em que aulas teóricas do curso e os momentos na escola se entrelacem, por meio de orientação, promovendo discussões que ampliem o olhar dos alunos,



reflexões sobre a prática que desenvolverão nos contextos de sua atuação. O estágio se caracteriza como espaço de se colocar no “jogo dinâmico das ações” (MORAES, 2012, p.19) tudo aquilo que foi discutido e construído nas aulas teóricas nos cursos de formações de professores, ao mesmo tempo em que constitui-se como campo de conhecimento da profissão.

Para tal, os cursos precisam desenvolver atividades que “possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 55).

No âmbito do PARFOR, essa assertiva ganha mais força pois está dentro de um dos seus objetivos que se refere ao incentivo de propostas formativas inovadoras, considerando as especificidades da formação em serviço dos professores.

2. As inovações pedagógicas diante das metodologias ativas na prática docente

Os obstáculos para uma emancipação do saber e conseqüentemente a inovação do mesmo são enormes. A tendência do imobilismo do conhecimento afeta cada vez mais o universo escolar. A falta de interesse e a constante obrigação da sociedade moderna com a demanda do conteudismo muitas vezes enfadonho e cansativo acabam por dificultar uma aproximação com metodologias ativas, que busca inserir o sujeito na construção do conhecimento.

Com isso, nos detemos aqui, a compreender as principais vantagens que as metodologias ativas podem trazer ao universo pedagógico. Acreditamos que, com essa perspectiva, a preocupação deixará de ser no repositório de conhecimento para ser do movimento de diálogo que podemos realizar para dar sentido e possibilitar a capacidade de investigação, problematizando, questionando, comparando e construindo o conhecimento.

A intencionalidade assume papel de protagonismo em favor de uma concepção multidimensional da inovação na educação, a qual difere de um enfoque técnico que possui considerações menos sociais. Esse caráter multidimensional leva em consideração as emergências que o cercam, adequações às situações que emergem, vínculos ideológicos e suas implicações práticas. Além de tudo, essa prática se enlaça com o propósito de inovação pedagógica ao tempo que considera as relações humanas individuais, coletivas e suas subjetividades que constituem um ambiente educativo.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Entendemos que a inovação pedagógica se insere como uma nova perspectiva concebendo um olhar que proporciona legitimidade para as necessidades da formação para docência, ao passo que grande parte dessa formação vem sendo atingida por uma racionalidade instrumental que nega as necessidades da docência. Por isso, buscamos compreender os processos de inovações pedagógica com o princípio de uma perspectiva ancorada em metodologias ativas.

Esta formação à qual aspiramos, por sua vez, propõe muito mais do que a aceitação do conhecimento produzido. Ela busca inserir o indivíduo em interações com o conhecimento e suas relações com a sociedade, possibilitando com isso, maturidade de sujeito que constrói sentido e significado com o conhecimento.

Essas práticas, contudo, não se contemplam apenas em novidades aparentes, mas em rupturas que propõem mudanças de perspectivas. A mudança deve basilar toda a concepção de construção do conhecimento e não apenas uma prática isolada. Assim as metodologias ativas se inserem no âmbito de uma racionalidade comunicativa capaz de considerar o conhecimento historicamente produzido, os indivíduos dispostos a aprender e suas subjetividades, as reais necessidades da sociedade, e os saberes do docente em diálogo com os aspectos mencionados.

Neste caso, quando falamos em inovação pedagógica em metodologias ativas, o que vislumbramos não é apenas ações diferenciadas. Estas perdem a validade de inovação e continua a favorecer o instrumentalismo. O que concebemos com um caráter inovador são ações que dão um salto de liberdade a favor de novas concepções, que consideram do conhecimento propriamente dito, mas este em relação com o educando.

Nos amparamos nos estudos de Cunha (2006) para compreender que

Esses processos não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de tempo de maturação para poder produzir efeitos que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2006, p. 09).

A inovação por suscitar algo novo, diferente e inusitado pode levar muitos a cair na armadilha de contemplá-la com algo apenas material que salta aos olhos de novidade. Dizemos “armadilha” por que o objeto novo muitas vezes acaba deixando prevalecer o mesmo sentido. Entretanto, o caráter de inovação pedagógica que fundamenta esta prática não se contempla com algo apenas fisicamente novo, mas com a mudança de postura sobre as concepções que ancoram as práticas. Reconhecemos com a autora citada que, muito mais do que proporcionar dimensões



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

físicas, essas mudanças precisam favorecer dimensões simbólicas, atingindo o outro e reconfigurando seus significados e suas relações com a prática envolvida.

As experiências inovadoras que almejamos nesse estudo dão prestígio, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória e, principalmente, sendo capaz de romper com a racionalidade instrumental. Nessa perspectiva, a imposição de um pensamento único é um dos fatores primordiais que evidenciam a referida racionalidade da qual percebemos a necessidade de práticas transformadoras, pois diante desta a formação para a emancipação torna-se distante, se não inviável.

Sabemos que este fator que impõe o conhecimento como neutro está longe de considerar os atores envolvidos e as relações subjetivas necessárias dos sujeitos que se envolvem na produção do conhecimento, bem como as necessidades humanas emergentes. “Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação” (CUNHA, 2006, p. 14). Como alcançar práticas transformadoras diante dessas convicções? Acreditamos que somente com a superação delas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar o sentido de transformar [...]. Incentivar o processo de inovação é agir contra o modelo político que impõe, não raras vezes a homogeneização como paradigma (CUNHA, 2006, p. 18).

O risco de não se deter a condição de funcionamento do conhecimento num mundo de ‘sujeitos’ é grande quando o engaiolamos, sem dar espaço de saída e entrada de novas relações, e o congelamos, sem possibilitar agregações, rupturas e valores que transformem esse conhecimento. Numa sociedade que vive e anseia a todo instante por transformações torna-se emergente a necessidade de refletir o conhecimento e suas possíveis relações.

Acreditamos que a proposta de inovação, através não somente de um agir diferenciado, mas de uma consciência nova, em busca de outras perspectivas, pensando nas situações, conhecimentos e as relações que se estabelecem com os sujeitos, possui condições efetivas de caminhar a favor da construção do conhecimento situado.

As novas práticas que buscamos estão relacionadas a um diálogo permanente entre vários tipos de saber. Não procuramos afirmar um tipo de conhecimento que tenha pretensões de ser universalizável, mas sim a compreensão da especificidade inserida numa dinâmica de relações que levem em conta a objetividade e a subjetividade dos sujeitos participantes. Pensamos que assim é



possível uma nova forma de pensar, que aproxima teoria e prática e afasta a ideia de um conhecimento dogmático, fechado em si mesmo, obscuro em sua essência.

É neste sentido que entendemos que a busca da inovação pedagógica a qual nos referimos necessita da discussão da sua condição em seu contexto.

3. Método e achados

Buscando atender os objetivos traçados, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo tendo como método investigativo a pesquisa-ação. Segundo Severino (2007, p.120) “A pesquisa ação é a aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada.” Ou seja, essa proposta de pesquisa configura-se como um movimento de análise e mudança sobre um dado fenômeno social, sendo esta a perspectiva que seguimos durante todo o processo investigativo.

O *lôcus* da pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará, tivemos como sujeitos 10 alunos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental no semestre 2017.2.

No início da disciplina foi realizado com os discentes uma sondagem, afim de conhecê-los, assim como, saber seus anseios sobre a disciplina. Primeiramente, realizamos um dinâmica de desenho, cujo objetivo era desenhar uma árvore tomando como metáfora para falar da sua trajetória de vida. Com essa atividade conhecemos as aproximações dos alunos com a docência, além de revelar um grupo experiente, com mais de 5 anos de regência de turma.

Também solicitamos que os alunos respondessem o que esperavam da disciplina, as respostas que surgiram foram aprender "estratégias novas", "novos conhecimentos" "novas metodologias" "práticas concretas e reais", revelando um grupo que estava em busca de novos saberes e práticas inovadoras. Foram com essas primícias, que buscamos trazer para os alunos aulas que permitissem uma reflexão sobre as suas práticas, fortalecendo uma ampliação teórica e criando novas possibilidades.

Nesse caminho, realizamos o trabalho com oficina de material pedagógico, essa experiência buscou aproximar os conhecimentos teóricos da formação com as necessidades de aprendizagem interativa, possibilitando a troca de saberes e a construção de materiais pedagógicos.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Com isso, a intenção norteadora das oficinas foram refletir e planejar momentos de aprendizagem que buscassem a intersubjetividade entre professor, aluno, conhecimento e contexto de vivência. A confecção dos diversos materiais, pensados sob a luz dos problemas de aprendizagem relatados pelos discentes em suas práticas docentes, trouxe um rico conhecimento através da partilha de saber, pois possibilitou ao grupo avaliar os diversos instrumentos produzidos refletindo sobre suas adaptações possíveis à diversas outras possibilidades de aprendizagem.

Um dos materiais produzidos foi uma roleta confeccionada com caixa de pizza e um brinquedo chamado *spinner*. A escolha do brinquedo foi pensada a partir do interesse que as crianças demonstraram em manuseá-lo. Assim, o objeto foi utilizado com a função de seta, permitindo o trabalho com diferentes disciplinas e conteúdos, como a roleta silábica, tradução de palavras bilíngue, multiplicação e gêneros textuais. Através desse trabalho, instigamos aos alunos refletir que a nossa prática pedagógica nunca está pronta e definida, mas está sempre em formação, pois na ação educativa é preciso que mediador e aprendiz busquem diálogos de compreensão e se transformem através do conhecimento.

Consideramos, portanto, que a estratégia da oficina trouxe inovação e reflexão às práticas dos docentes em formação, tendo em vista que essa experiência possibilitou atualização da sua prática promovida pelo diálogo entre referencial teórico e problemas advindos da sala de aula.

Considerações Finais

Acreditamos que o exercício de problematização, reflexão e reformulação da prática docente é um processo formativo que deve acontecer permanentemente no dia a dia dessa profissão. Esse princípio vai de encontro à concepção de Pimenta e Ghedin (2002) os quais vislumbram o educador como sujeito reflexivo que, através da problematização da sua prática, transforma e gera novos conhecimentos. Percebe-se, então, a necessidade da reflexão no processo de ensinar e aprender como condutora de novos saberes e aprendizados.

Portando, é cada vez mais necessário ações inovadoras no fazer pedagógico dos docentes que atuam com a formação inicial ou continuada de professores da educação básica. O



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

professor no seu processo de desenvolvimento profissional anseia por novas possibilidades, novos diálogos que permitam um agir diferenciado, pois a escola reclama novas possibilidades na interação com os diferentes saberes e com a sociedade.

Referências

BOSCHETTI, Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba. In: **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 529-543, jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**. Brasília, 2 jul. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais**. Junqueira & Marim, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOARES, Gisely Lima de. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Papyrus, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

