

**ESTÁGIO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E REFLEXIVIDADE  
CRÍTICA**

**TEACHING INTERNSHIP, PROFESSIONAL QUALIFICATION, AND CRITICAL  
REFLECTION**

**PASANTÍA DOCENTE, CUALIFICACIÓN PROFESIONAL Y REFLEXIVIDAD  
CRITICA**

**FAGNER HENRIQUE GUEDES NEVES**

Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz)  
fagnerneves@id.uff.br

Recebido em: 26/08/2020

Aceito em: 20/03/2021

### **Resumo**

Este artigo visa analisar uma experiência de estágio docente vivenciada num curso de licenciatura em ciências sociais na região metropolitana do Rio de Janeiro. Mediante uma metodologia de pesquisa que possibilitou planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas em quatro disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino, o processo buscou empreender ciclos de reflexões, ações e novas considerações favoráveis ao aprimoramento pessoal e profissional no âmbito docente. Na dialética entre o vivido e o projetado, a iniciativa mostrou que o estágio tem potencialidade de ser um campo propício ao desenvolvimento de uma práxis auspiciosa a uma qualificação profissional de qualidade. Esse período pode representar um divisor de águas na construção de identidades docentes comprometidas com uma educação básica de mais qualidade em todas as disciplinas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pesquisa e prática de ensino. Escola básica.

### **Abstract**

This paper analyzes a teaching internship experience held during a Social Sciences Licentiate course in the city of Rio de Janeiro. A research methodology based on planning, executing and evaluating pedagogical practices in four Research and Teaching Practice courses, the process aimed to undertake cycles of thinking, acting, and rethinking the personal and professional improvement in the teaching scope. In a dialectical relationship between the lived experience and the projected one, the internship is a potentially favorable field for the development of a praxis that can lead to a quality professional qualification. The teaching internship can represent a breakpoint in the construction of teaching identities concerned to a higher quality Brazilian basic education.

**Keywords:** Teacher training. Research and practice on teaching. School.

### **Resumen**

Este artículo analiza el relato de una experiencia de pasantía docente vivida en una carrera de grado en Ciencias Sociales en la Región Metropolitana de Rio de Janeiro. Por medio de una metodología de investigación que permitió planificar, ejecutar y evaluar prácticas pedagógicas en cuatro disciplinas de Investigación y Práctica Docente, el proceso buscó acometer ciclos de reflexiones, acciones y nuevas reflexiones favorables a la superación personal-profesional de los docentes. Bajo la dialéctica entre lo vivido y lo proyectado, la iniciativa mostró que la pasantía tiene potencial para ser un campo propicio para el desarrollo de una praxis favorable a una calificación profesional de calidad. La pasantía puede representar un hito en la construcción de identidades docentes comprometidas con una educación básica de más calidad en todas sus disciplinas.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Pesquisa y pratica en enseñanza. Escuela.

## 1. INTRODUÇÃO

Figura marcante na formação profissional, o estágio representa o aperfeiçoamento de saberes fundamentais a um ofício de prática concreta. No contexto da Portaria CAPES nº 052/2002 (VEHRINE; DANTAS, 2007), esse artigo visa analisar uma experiência de estágio docente vivenciada num curso de licenciatura em ciências sociais na região metropolitana do Rio de Janeiro.

A análise tem como a sua principal premissa o estágio em docência como um campo propício à emergência de uma identidade pessoal e profissional baseada na “reflexividade crítica” (PIMENTA, 1995). Um posicionamento que procura debruçar-se com autonomia sobre o estudo contínuo dos processos de trabalho, planejando, experimentando e avaliando coletivamente alternativas que elevem essas práticas.

Em especial, a discussão ancora-se numa perspectiva *dialética* da docência da/na escola básica, que, em favor do aprimoramento das práticas profissionais docentes, coloca-se como antítese ao modelo hegemônico de formação docente na atualidade, o tecnicismo (PIMENTA; GHEDIN, 2005). A proposta crítico-reflexiva busca questionar, fundamentalmente, tendências tecnicistas como: (1) A separação entre teoria e prática; (2) A desvalorização da parte pedagógica dos cursos de licenciatura em relação à parte específica, processos estes que contribuem à (3) Reprodução acrítica e descontextualizada de modelos abstratos de aulas, em prejuízo da promoção de práticas pedagógicas de qualidade.

Segundo Tardif (2012), podemos compreender a formação docente crítico-reflexiva como um processo de elaboração de saberes referentes às ciências da educação (filosofia, política, sociologia, antropologia, história e psicologia), curriculares (discursos, conteúdos, objetivos e métodos didáticos), disciplinares (conhecimento escolar) e experienciais (relativos às histórias pessoais e profissionais dos professores). Essas ferramentas são diversificadas, situadas e construídas no tempo e no espaço das relações humanas, das identidades, normas e significados partilhados, na escola, na universidade e na sociedade.

No ensino da sociologia escolar, os professores precisam desenvolver saberes que os capacitem mediar a construção das habilidades do “estranhamento” e da “desnaturalização” (BRASIL, 2006, p. 105-106). A tarefa consiste num duplo movimento de problematização e de pesquisa da realidade social. Em outras palavras, uma ruptura com as visões de senso comum

que permite identificar o caráter histórico e construído a partir de fatos, processos, relações e agentes sociais.

Compreendido numa perspectiva materialista histórica, o estágio é um campo adequado a esse tipo de práxis coletiva, por meio de séries de planejamento de práticas de ensino, experimentação e avaliação dos resultados com vista a novos planos. Espirais de investigações críticas sobre as práticas, nas práticas e para as práticas, tomando sempre como referenciais os diversos fatores envolvidos no ensino e o contínuo aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a experiência relatada foi elaborada por meio de uma metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; ELLIOTT, 1991) que possibilitou planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas em quatro disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais. Especialmente, é abordada uma base de dados obtida mediante observações diretas de aulas (QUIVY; MARQUET; CAMPENHOUDT, 2019), com registro em diário de campo, práticas de ensino ministradas (ZABALA, 1998) e análise de documentos (CELLARD, 2008) como planos de curso e aulas, provas e trabalhos dos licenciandos participantes.

Sem dúvida, há tempos existem investigações profícuas acerca da influência de processos biográficos de longa duração sobre a formação docente (JOSSO, 2004). Contudo, nesse artigo meu foco é, com alguma distância temporal, construir inteligibilidade quanto a um momento específico de uma trajetória de pós-graduação em ensino em que, creio, o estágio configurou-se como um eixo articulador de saberes e práticas pedagógicas cruciais. O relato descreverá e analisará essas atividades à luz de premissas teórico-conceituais e metodológicas compatíveis com a minha tese doutoral.

## **2. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Antes do estágio, *não* tendia a exercer a profissão docente com autonomia, apoiando-me em modelos prontos de aulas e na reprodução acrítica de livros didáticos. Entretanto, essa iniciativa surgiu como uma oportunidade ímpar de aprofundamento no universo concreto da docência crítico-reflexiva, aprimorando os saberes da docência (TARDIF, 2012).

No segundo semestre de 2018, em parceria com dois colegas de meu programa de pós-graduação, participei das etapas de planejamento, execução e avaliação de quatro disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais. Em síntese, as disciplinas buscavam:

- PPE I. Pesquisar as ações de cunho teórico-prático articulando as experiências vivenciadas na escola aos conhecimentos trabalhados em sala de aula; Reconhecer os aprendizados produzidos sobre o ensino da sociologia discutindo o papel formativo da disciplina no Ensino Médio; Refletir sobre as propostas curriculares, metodologias e conceitos estruturadores para o ensino das ciências sociais na escola básica.
- PPE II. Contemplar o papel do professor de sociologia na escolarização dos sujeitos jovens e ‘jovens adultos’ na educação básica e as discussões em torno das práticas de ensino e dos materiais didáticos na construção do conhecimento escolar.
- PPE III. Desenvolver o espírito crítico-reflexivo analisando as práticas escolares pertinentes ao ensino básico; Refletir e analisar as propostas curriculares produzidas no espaço escolar; Participar, de forma cooperativa, das atividades relativas à docência nas escolas de ensino básico; Elaborar e executar microaulas didáticas.
- PPE IV. Planejar e executar atividades pedagógicas docentes; Investigar e analisar as práticas escolares; Elaborar trabalho final no formato de um artigo científico.

Os cronogramas previam aulas expositivas intercaladas com vídeos, palestras, testes escritos e seminários discentes e atividades em escolas acompanhadas por diários de campo. O papel dos estagiários variava conforme cada disciplina. Em PPEI e PPEIII, cabia acompanhar as aulas, limitando-se a tomar notas e emitir comentários sobre os seminários e microaulas. Na PPEII, a participação estendia-se à preparação e à condução de algumas aulas individuais e em dupla. Em meu caso, competia também ministrar palestras na PPEI e PPEII acerca do livro que publiquei em parceria com o orientador. Na PPEIV, havia um desenho um tanto diferente: cumpria aos estagiários orientar os licenciandos na redação do artigo científico, ficando o acompanhamento das atividades de campo a cargo do professor. Participar de todos esses momentos permitiu tanto uma visão pormenorizada das disciplinas quanto do panorama geral daquela proposta de qualificação.

Após uma primeira sessão de apresentações pessoais e da proposta, as aulas iniciaram-se, em PPEI e PPEII, com a aula expositiva: “A Prática Educativa: unidades de análise”, dialogando com Zabala (1998, p. 13-25). A PPEIII teve a exibição de entrevistas com Amaury Moraes e Nelson Tomazi, renomados especialistas no ensino da sociologia escolar. Na primeira aula expositiva, foram evidenciadas as unidades de análise da prática educativa, que são as

sequências didáticas, as relações entre professor e aluno, a organização social da sala de aula, dos saberes a ensinar (aspecto aprofundado no vídeo apresentado na PPEIII), dos materiais curriculares e das dimensões espaço-temporais (ZABALA, 1998). Subjacentes a esses termos, ficaram claras as fontes sociológica, psicológica, epistemológica e didática do ensino na escola básica. Na PPEIV, foram definidas as composições dos grupos e iniciadas as discussões sobre o planejamento dos artigos.

No confronto entre o teórico e o vivido, as aulas iniciais permitiram construir uma primeira análise sobre a adesão dos alunos à proposta. Em geral, os estudantes pareciam desconfortáveis com a nossa participação e as nossas interações ainda eram escassas. Nos grupos de orientação da PPEIV, salvo exceções, era marcante o descaso dos alunos com prazos para entrega de atividades, presença e participação nos encontros de orientação. Embora fosse prematuro tirar conclusões àquela altura, a leitura que levantei foi de que a interação estaria sendo prejudicada por algumas identidades e normas envolvidas.

Por um lado, determinadas características dos estagiários poderiam ter influência no fenômeno vivenciado. Afinal, a colega, mestranda, acabara de concluir licenciatura em ciências sociais naquela universidade, sendo conhecida de muitos participantes. O colega, doutorando, é professor de educação física e não possui formação específica em ciências sociais. Por minha vez, tenho um currículo mais voltado à pesquisa acadêmica do que à docência na escola básica. Estaria havendo o desconforto do aluno em razão dessas características? Talvez esses aspectos possam ter influenciado em algum sentido o quadro presenciado.

Porém, como tratar genericamente as turmas e as disciplinas? É certo que, significativamente, havia um perfil comum nas turmas: jovens, na metade final do curso, com faixa etária de 20 a 25 anos, de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de distintos gênero e níveis socioeconômicos. Alguns deles, em todas as quatro turmas, participavam do “Programa Residência Pedagógica” – PRP/CAPES. As PPEs I e II tinham cerca de quarenta alunos, respectivamente. Na PPEIII, o quantitativo discente era a metade e se reduzia ainda mais na PPEIV. Por outro lado, a primeira e a terceira turmas eram vespertinas, composta por alunos que não trabalhavam, cenário oposto ao verificado na segunda e na quarta turmas. As naturezas dos programas das disciplinas eram, como exposto, bastante diversificadas. Também as atribuições variavam nas disciplinas: nosso papel pedagógico seria muito mais autônomo nas disciplinas noturnas do que nas vespertinas. Compreender toda essa diversidade de fatores

mostrava-se fundamental para atuar da maneira mais crítico-reflexiva em cada circunstância que se apresentava.

O andamento dos trabalhos mostrou como o planejamento é imprescindível para alavancar ações pedagógicas eficazes, que estimulem o interesse dos estudantes em cada contexto educativo. Como enunciado pelo professor em suas aulas inaugurais, alinhar as unidades da prática educativa num encadeamento de reflexão, ação e reflexão pode tornar a prática pedagógica mais clara, coerente com as necessidades dos alunos e mais atraente para eles.

Na PPEII, o colega ministrou a aula, “Ensinar Sociologia: Fundamentos e Métodos”, em diálogo com Bittencourt (2005). Após uma breve exposição de conceitos básicos, ele mediu atividades pedagógicas em pequenos grupos e no pleno da turma, com alunos que pareciam muito engajados na dinâmica. O mesmo se verificou na semana seguinte, na aula “Imaginação Sociológica”, quando a colega abordou o conceito proposto por Wright-Mills (1972) como um artifício de construção do conhecimento sociológico escolar.

O estágio, no entanto, revelou o planejamento como uma tarefa que nem sempre pode ser cumprida com significativa antecedência e o professor deve estar atento a possíveis imprevistos. Num dado momento, nosso orientador informou que não poderia dar a aula “A Escola Crítico-Democrática”, na PPE I, e que a atividade ficaria exclusivamente sob minha responsabilidade. Esbocei um plano de aula às pressas que, dentre outros aspectos, previa:

**Objetivo**

Identificar os aspectos estruturantes da concepção de “Escola Crítico-Democrática” (RIGAL, 2000).

**Conteúdo**

A Escola Crítico-Democrática. Definição. Premissas: Ética, epistemológica e política. Contexto: Os dez atuais processos da Reforma Educativa; Os fins e funções da escola no século XXI. Objetivos. Características. Possíveis aplicações formação do professor da escola básica.

**Metodologia**

Introdução: apresentar o tema, o objetivo e os movimentos da aula, assim como a avaliação. (Duração: 10 minutos). Desenvolvimento: ministrar aula expositiva com utilização de slides e, possivelmente, da lousa. Mediar debate com a turma na sequência (Duração: 80 minutos). Conclusão: afirmar meu posicionamento frente ao texto-base e o objetivo da aula. (Duração: 10 minutos) Síntese: recapitular os movimentos da aula. (Duração: 1 minuto)

**Recursos Materiais**

Voz. Lousa. Pincel atômico. Computador pessoal [uso de editor de apresentações]. Projetor. Folheto explicativo (Sinopse do texto-base).

**Avaliação**

Desenvolver debate para identificar os aspectos estruturantes da concepção de “Escola Crítico-Democrática” (RIGAL, 2000).

Procurei encadear objetivo, conteúdo, prática pedagógica e avaliação por meio do plano. A aula, porém, não correspondeu às expectativas, como nos casos dos colegas na PPEII. Os alunos não se envolveram na prática do mesmo modo. Com certeza, se tratam de dois grupos e arranjos didáticos diferentes. Em especial, a PPEI marca o primeiro encontro com o campo da prática de ensino para alunos acostumados a uma parte específica da licenciatura que não raramente desvaloriza a parte pedagógica do curso. Ainda assim, ficou mais uma vez latente para mim que, além do planejamento pedagógico, é crucial à docência crítico-reflexiva um saber experiencial somente adquirido na prática contínua (TARDIF, 2012).

Nessa direção, outra oportunidade de exercitação pedagógica surgiu já na semana seguinte, quando ministrei a aula “A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas”, na PPEII, a partir das proposições de Berbel (1998). Adotando os mesmos critérios de planejamento pedagógico, desta vez a dinâmica logrou o engajamento da turma numa discussão muito frutífera. A exercitação pedagógica continuaria nas duas semanas seguintes, na PPEII, nesta ocasião, em parceria. Primeiro, foi conduzida a atividade “A aula de campo” em conjunto com o colega educador físico, dialogando com a pedagogia freinetiana. Com a colega socióloga, desenvolveu-se a atividade “Museu e Aula de Sociologia”, trazendo como referencial as proposições de Marandino (2006).

Além de consistirem em oportunidades para exercitar planos, práticas e avaliações, as aulas em parceria mostraram-me a importância do trabalho em equipe cooperativo e colaborativo quando se trata de uma pauta docente crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, o ensino não é nem poderia ser considerado uma prática exclusivamente individual, mas uma partilha coletiva e sinérgica.

Numa inversão de perspectiva, colocamo-nos na posição de avaliador nos seminários das disciplinas de PPEI e II, e microaulas ministradas por licenciandos na universidade e nas escolas, em PPEIII e IV. Os seminários exploraram diversos enfoques teóricos adicionais. Já as microaulas consistiram num laboratório pedagógico no qual os alunos procuraram experimentar práticas de transposição didática do conhecimento sociológico às realidades escolares em que estavam atuando, preparando para isso planos de aula que contemplassem as unidades da prática

educativa e abordassem tópicos constantes do Currículo Mínimo de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro.

Gradualmente, foi perceptível entre os licenciandos um engajamento com a proposta. Mesmo mais recorrente entre os bolsistas do PRP/CAPES, segundo observamos nas aulas e identificamos nos diários, esse comprometimento se identificou também entre muitos não bolsistas.

Em meio à multiplicidade de achados obtidos, algumas recorrências destacaram-se. Primeiro, diversos alunos apontaram o *ensino como uma prática concreta*, que exige planejamentos e práticas pedagógicas contextualizadas. Para um aluno da PPEIII e Bolsista do PRP/CAPES, “não basta dominar sociologia, política e antropologia se, quando você chega à escola para ser professor, esses saberes não fazem sentido nenhum para os alunos (...)”. Conforme uma aluna da PPEIV, “não tem como desenvolver ‘reflexividade’ sobre uma prática se não há vivência na prática. (...) Na escola, ficou claro para mim o quanto o ensino é uma prática contextualizada, repleta de problemas específicos em cada caso”.

Depoimentos de professores-preceptores, registrados em alguns diários, convergiram a mesma compreensão. Segundo um professor participante do PRP/CAPES, o programa foi uma saída da “zona de conforto”, que o levou “a considerar mais os perfis socioculturais dos alunos no planejamento e na avaliação”. Já para outro professor, que não atua no programa, a impressão foi similar.

“Revendo minhas práticas pedagógicas na chave crítico-reflexiva, e tomando contato com autores desse campo, tenho ficado consciente das minhas práticas educacionais, abrindo-me à escuta dos alunos de outros atores da escola. Essa abertura me levou a pensar a escola e a prática de ensino de uma maneira mais abrangente e conectada ao contexto sociocultural que a escola é” (Professor de sociologia da escola básica).

Exemplos de práticas contextualizadas foram inúmeras nos diários. Menciono uma dinâmica na qual tive a oportunidade de observar que

(...) foi proposta uma aula de Sociologia através do corpo, na qual os alunos amplamente concordaram com a ideia. Nesta atividade, a proposta era que os docentes se posicionassem [sic] em círculo. Então, foi orientado que a turma fizesse um alongamento seguido de um exercício de meditação. Dessa forma, primeiramente, foi percebido o aumento na sensação de conforto durante a aula, que depois provocou um momento de silêncio, que potencializou a concentração. Posteriormente, a atividade dava continuidade ao assunto da aula. Assim, os alunos deveriam expressar um exemplo de vida, em que havia

sofrido repressão por qualquer manifestação cultural. E, em seguida, foi solicitado que apontassem outro exemplo em que foram eles que praticaram a repressão – para assim trabalhar o conceito de etnocentrismo. A atividade teve seu objetivo atingido. Alguns alunos, comovidos, trouxeram exemplos profundos de racismo, de desigualdade de gênero, de padronização dos corpos e de homofobia (Diário de licenciando, aluno da PPEII).

A atividade demonstrou como a prática educativa é perpassada por aspectos sociais, culturais e pessoais. Arranjos didáticos inovadores, que questionem a linguagem tradicional das aulas expositivas, podem aguçar atenções e estimular interesse nos alunos em problematizar a própria experiência social com o uso de conceitos sociológicos, como o “etnocentrismo” em diferentes espécies. Certamente, aprendizagens que estimulassem o estranhamento e a desnaturalização são os resultados a que o ensino da sociologia escolar deveria almejar e que as atividades de campo buscaram obter.

Por outro lado, uma lacuna bastante observada e assinalada nos diários foi a docência como uma *prática coletiva*. Como disse um aluno de PPEI e bolsista do PRP/CAPES, “Os seminários na disciplina [de PPEI] ajudaram a criar uma consciência sobre a importância do trabalho em equipe na docência, algo que, como pude observar, não é nada comum na escola”. Em geral, o individualismo parecia prevalecer entre os professores de outras disciplinas, dificultando a disseminação do projeto crítico-reflexivo de docência no espaço escolar.

Ainda assim, obteve-se no processo um saldo expressivo tanto na formação profissional dos participantes quanto no debate acadêmico. Os esforços desenvolvidos levaram tanto licenciandos quanto professores a valorizar a parte pedagógica no desenho metodológico na formação de professores e a articulação entre teoria e prática nesse contexto. As dinâmicas acenaram à necessidade de se questionar as tendências tecnicistas na profissão docente em prol de saberes e práticas atentas às demandas dos contextos escolares nos quais esses sujeitos atuavam, em favor de um olhar mais afeito à reflexividade crítica. Nestes termos, as práticas representaram exercícios de estranhamento e desnaturalização da própria docência na escola básica.

Com efeito, as iniciativas analisadas desenharam uma espiral dialética de processos de reflexão, ação e reflexão. A PPEI traçou um diagnóstico da escola básica como espaço crítico-reflexivo, o currículo e as implicações na dinâmica escolar e a profissão docente. A PPEII procurou articular reflexão teórica e prática docente à construção do pensamento sociológico na escola básica. Em PPEIII e IV, o foco se voltou à diferenciação entre os currículos prescritos

e vividos, tomando a sala de aula como espaço de aprendizagem, pesquisa e construção de conhecimento em interface com desafios concretos da educação escolar, tanto mediante a condução de aulas na universidade e na escola básica quanto na redação de um relatório final.

Em contraposição ao tecnicismo, buscou-se uma “unidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 1995) propícia à produção dos saberes da docência, principalmente do saber experiencial. Certamente, os saberes científico-pedagógicos, curriculares e disciplinares existem na teoria, porém é a experiência do professor que lhe permite apropriar-se com autonomia dos outros saberes da docência de modo que eles façam sentido em cada situação pedagógica (TARDIF, 2012). Sem o saber experiencial, não teríamos mais do que o docente como “executor” de planejamentos abstratos feitos por outros. Ao invés de autonomia profissional, teríamos o oposto: a heteronomia.

Sem dúvida, é desejável que os saberes da docência sejam elaborados coletivamente, como prática de ensino e de pesquisa, dentro das instituições universitárias, escolares e seus processos, em formas e funcionalidades próprias. A iniciativa analisada foi proposta nessa direção.

As atividades possibilitaram aos licenciandos problematizar a carreira docente em dimensões concretas, identificando, vivenciando e esboçando análises sobre a natureza histórico-social, cultural, política, subjetiva e valorativa. Mostrou-lhes a necessidade de elaborar ferramentas fundamentais para responder a demandas da educação básica, estimulando o propósito de seguir a carreira docente.

Observou-se um gradual comprometimento de muitos licenciandos no decorrer dos trabalhos. O estágio imprimiu efeitos nas identidades profissionais, resultando na produção de um livro organizado pelo nosso orientador (QUEIROZ, 2019) e na continuação de carreiras acadêmicas na área da Educação e na contratação, como professores de sociologia, por redes públicas e privadas de ensino do estado do Rio de Janeiro. Por outro lado, em escala menos recorrente, principalmente na PPEIV, houve casos em que se observaram abstenções ou atraso na entrega de trabalhos e, até mesmo, evasão da disciplina.

Para mim, as atividades proporcionaram uma visão tanto panorâmica como pormenorizada da proposta formativa em curso. Permitiu situar o papel da disciplina de sociologia na educação contemporânea, mediando discussões sobre currículos, planos de aula

e materiais didáticos, contribuindo com a experimentação pedagógica desenvolvida na universidade e nas escolas. Possibilitou enfrentar adversidades e a descoberta de alternativas, no planejamento, na prática e na avaliação, favorecendo aprendizados muito expressivos, que provavelmente não se sucederiam fora dessa experiência.

É certo, todavia, que o tempo limitado do estágio permitiu somente um ciclo de reflexão, ação e reflexão e o paradigma crítico-reflexivo requer esforços contínuos e mais abrangentes. Mesmo assim, os achados mostram como o estágio tem potencial de dinamizar rupturas com as ideias que dificultam o florescimento de uma práxis profissional desse tipo na escola básica e, por que não dizer, também no *lócus* universitário de formação docente.

### 3. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Frente à análise empreendida, a minha proposição é que o estágio docente pode configurar-se em uma esfera crítico-reflexiva caso seja configurado como um permanente ciclo investigativo de reflexão, ação e reflexão em torno de problemas e alternativas pedagógicas concretas.

Com efeito, convém conceber a qualificação docente como uma práxis que não se limita à reprodução de modelos prontos, abstratos e que não ajudam a promover uma educação de qualidade, em qualquer uma das disciplinas. Fosse assim, os professores seriam nada mais do que “transmissores de conteúdos”, não os produtores, coletivos, dos saberes e normas de práticas profissionais.

Na dialética entre o vivido e o projetado, é na concretude de uma docência planejada, participativa e interativa que alguém pode tornar-se professor ou professora. Compreendido numa chave crítico-reflexiva, o estágio pode ser o divisor de águas de importantes transformações na formação docente.

### REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 2, n. 2, 1998.
- BITTENCOURT, C. M. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). **Portaria nº 052 de 26 de setembro de 2002**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. 2006.

CELLARD, A. Análise documental. *In*: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ELLIOTT, J. **Action research for education change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARANDINO, M. Perspectivas da pesquisa educacional em museus de ciências. *In*: MARANDINO, M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S.G. GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, P. P. **Residência pedagógica em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

QUIVY, R.; MARQUET, J.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2019.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8. 2007.

WRIGHT-MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.