

Articulação teórico-prática na formação profissional: proposta didática crítico-reflexiva no estágio curricular

Theoretical-practical articulation in professional training: critical-reflexive didactic proposal in the curricular internship

Recebido: 30/05/2022 | **Revisado:** 28/02/2023 | **Aceito:** 28/02/2023 | **Publicado:** 02/10/2023

Liliane Santos Tobias

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1101-2587>

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
E-mail: lilianetobias.pd@gmail.com

Maria das Graças de Oliveira Pereira

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5720-8783>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
E-mail: mariaoliver788gmail.com

Como citar: TOBIAS, S. L.; PEREIRA, M. G. O.; Articulação teórico-prática na formação profissional: proposta didática crítico-reflexiva no estágio curricular.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-13, e14017, Out. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O presente artigo tem por objetivo fomentar a discussão sobre a didática crítico-reflexiva no estágio curricular. Considerando a necessidade de mediação teórico-prática para a construção das aprendizagens na educação profissional, entendemos o estágio como momento importante na formação que viabiliza o exercício de apreensão dos discentes sobre as demandas cotidianas, fomentando a busca de estratégias e alternativas para resolução das problemáticas identificadas. Para tanto, propomos a execução de uma oficina de elaboração de projetos como modelo didático-metodológico a ser utilizado para viabilizar a construção de propostas interventivas qualificadas, voltando-se ao sentido de práxis. A discussão teórica está fundamentada na perspectiva ontológica, apropriando-se de referenciais histórico-dialéticos.

Palavras-chave: Estágio; Formação Profissional; Intervenção; Práxis; Teoria-prática.

Abstract

This article aims to promote the discussion about critical-reflexive didactics in the curricular internship. Considering the need for theoretical-practical mediation for the construction of learning in professional education, we understand the internship as an important moment in training that enables the exercise of apprehension of students about everyday demands, encouraging the search for strategies and alternatives to solve the identified problems. To this end, we propose the execution of a project elaboration workshop as a didactic-methodological model to be used to enable the construction of qualified intervention proposals, turning to the sense of praxis. The theoretical discussion is based on the ontological perspective, appropriating historical-dialectical references.

Keywords: Internship; Intervention; Praxis; Professional qualification; Theory-practice.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Profissional no Brasil veio se consolidando a partir de uma perspectiva de formação de mão-de-obra para o mercado, com o objetivo de atender ao processo de modernização assentado no desenvolvimento industrial tardio, que veio se estabelecendo no país especialmente após a década de 1930. O modelo de educação entendido nesta perspectiva contribui com um processo de formação voltado para os interesses de desenvolvimento econômico, mantendo a competitividade e a individualidade.

Ao longo da construção da política educacional no Brasil, as legislações e institucionalizações educativas asseveram a correlação de forças existentes, haja vista que, tanto representam ganhos decorrentes das mobilizações coletivas do campo progressista, como expressam interesses capitalistas conservadores, que criam demandas para as classes trabalhadoras, com vistas a manter o seu domínio e expansão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que trata do desenvolvimento da política de educação pública no Brasil, garantida na carta constitucional, traz em seu art 1º § 2º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Logo, pressupõe que a educação como prática institucionalizada deve garantir uma qualificação que mobilize as ações pedagógicas para o mundo do trabalho.

Embora as resoluções e normativas tenham avançado ao longo das últimas décadas, se convencionou na educação profissional uma perspectiva voltada à instrumentalização do saber, para uma aplicação imediata na realidade, separando a produção do conhecimento da técnica, que é imediatamente associada à perspectiva prático-operativa. Diante disso, a problemática em torno da dicotomia entre teoria e prática adquire maior ênfase nesta modalidade de ensino.

Partindo destas premissas, o objetivo deste trabalho é fomentar a discussão sobre a didática crítico-reflexiva no estágio curricular, considerando a necessidade de mediação teórico-prática para a construção das aprendizagens na educação profissional¹. Justifica-se diante da necessidade de superar a racionalidade instrumental, almejando um modelo de educação questionador, que supere os imediatismos e se volte para a busca de estratégias didáticas que permitam a construção de alternativas para responder as demandas que se apresentam.

Entendemos que a educação para o trabalho está direcionada não apenas ao conjunto de instrumentais e procedimentos metodológicos aptos a orientar uma atividade interventiva, pragmática (voltada apenas ao “como fazer”), mas deve fomentar a busca de análises e reflexões sobre os impactos socioculturais envolvidos no desenvolvimento desta atividade, pois os pressupostos da técnica se alicerçam em uma dimensão cultural, que deve ser considerada tomando por base os diferentes espaços e formas de organização do trabalho.

¹ Este artigo é decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Paraíba - IFPB.

Assim sendo, estruturamos este estudo buscando primeiramente estabelecer uma breve síntese categorial decorrente de uma revisão bibliográfica sobre trabalho como princípio educativo e abordarmos o conceito de intervenção-reflexiva no estágio curricular (como momento primordial de mediação teórico-prática na formação profissional), e da pesquisa e suas potencialidades no processo ensino-aprendizagem. Apresentamos também uma proposta didática crítico-reflexiva, através de um instrumento de trabalho, um modelo didático-metodológico que pode ser aplicado nas diferentes áreas de ensino em que os discentes estejam vivenciando a prática de estágio supervisionado, buscando ampliar as possibilidades de reflexão crítica, enriquecendo a apreensão dos discentes sobre os espaços sócio-ocupacionais e sobre as práticas profissionais, com vistas a identificar problemáticas e propor alternativas de resolução através de uma oficina de elaboração de projetos sociais.

Importa ressaltar que dada a ausência de estudos que tratem desta temática na atualidade, esperamos que as estratégias didáticas apresentadas possam trazer ganhos ao processo ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, promovendo reflexões, contribuindo com planejamentos que qualifiquem as práticas pedagógicas, com momentos de pesquisa-ação, sendo pensadas e adaptadas considerando os diversos contextos formativos e servir como fomento para estudos futuros.

2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Abordar a educação profissional implica, a priori, situar sumariamente o conceito de trabalho, partindo de pressupostos filosófico-ontológicos. No que tange a definição de técnica, o teórico Álvaro Vieira Pinto (2005), nos diz que técnica é a capacidade humana de fazer e intervir no mundo para produzir sua existência. Consideramos importante destacar este elemento ontológico, uma vez que nos permite identificar a origem do conceito de técnica no processo de desenvolvimento do ser social, tendo o trabalho como categoria fundante.

Como bem aborda Lukács (2013), o homem se constrói a partir da mediação com a natureza, através do trabalho desenvolve a linguagem e cria os instrumentos necessários à sua intervenção no real. Entender a técnica, como esta capacidade de humanização do homem, que permitiu o processo de socialização e organização coletiva, nos permite superar a visão comumente utilizada de técnica como resultante de procedimentos rígidos e materiais, apenas como recorte instrumental do ato de trabalho.

O sentido ontológico de trabalho, portanto, está direcionado a uma concepção mais ampla, pois o desenvolvimento técnico não possibilitou apenas construção de produtos/instrumentos, envolve a organização social do homem, com impactos nas dimensões político-econômicas, sociais, culturais, ambientais e ideológicas. Assim, a tecnologia como ciência da técnica, como bem aborda Vieira Pinto (2005), perpassa o desenvolvimento e autoconstrução do ser social: uma atividade humana, histórica e não um produto/objeto, ou um conjunto de procedimentos/instrumentos.

Importa salientar que neste momento não nos ateremos às transformações que envolvem o mundo do trabalho – que implicaram também formas de precarização,

alienação e fragmentação das lutas coletivas – mas compreendendo-o como mediação da relação sujeito-objeto que contribuiu com a produção das mais diversas formas de conhecimento que atravessaram contextos e sociabilidades, assim sendo, compreendemos a categoria trabalho como *princípio educativo*.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como *princípio educativo*, o que não significa 'aprender fazendo', nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade (RAMOS, 2014, p. 90, grifo nosso).

Sabemos que há muitas formas de conhecer a realidade que legitimam diversas culturas de ensino e produção do conhecimento. As generalizações (repetições de hábitos, costumes, valores, ideologias etc.) disseminam os saberes produzidos socialmente e conformam múltiplas formas de aprendizagens, criando uma cultura educativa que se reproduz no cotidiano.

O Decreto Nº 8.268/ 2014 que traz alterações à LDB (e ao decreto Nº 5.154/2004 sobre educação profissional e tecnológica) enfatiza a “centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática”. Entretanto, sabemos que o ensino tradicional, pautado na sistematização teórica, discursiva, estruturada a partir de saberes científicos lógico-formais positivos, fragmentam e se opõem à unidade teórico-prática. Estas questões se expressam numa tentativa de reduzir a técnica à operacionalização de instrumentos, com uma subordinação desta aos conhecimentos teóricos-científicos, muitas vezes descolados do cotidiano, que se convencionou na cultura acadêmica de transmissão de conhecimento, não de construção.

Há na técnica, enquanto objeto de conhecimento, saberes particulares que são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, não uma mera aplicação de teorias. É necessária para pôr em movimento as condições materiais que permitam a transformação dos objetos concretos, é necessária para a manutenção da vida (TOBIAS, 2019, p. 115). Já os conhecimentos teóricos, resultam de experiências práticas que permitiram a obtenção de informações, sistematizações, organizações de dados, observações, reflexões, enfim, o conhecimento de objetos reais, que existem independentemente do saber produzido sobre eles. Portanto, as teorias contemplam as possibilidades geradas pelos conhecimentos adquiridos sobre o objeto, através delas desenvolvem-se problemas, resultados e saberes, ampliando os mecanismos de intervenção, transformação e de novas descobertas.

Essas premissas permitem uma reflexão acerca da visão positivista que é comumente empregada em algumas áreas de produção do conhecimento, resultando em uma dicotomização entre os profissionais da “teoria” e os da “prática”, como se não houvesse uma interdependência entre estas esferas, e cada uma pudesse se autonomizar da outra. Esses elementos adentram na problemática metodológica tão presente na produção do conhecimento que tem como eixo a relação sujeito-objeto. Faz-se necessário destacar a necessidade premente de articulação destas

dimensões, uma vez que a separação destas categorias em ciência x técnica, teorismo x pragmatismo, não representam as potencialidades do conhecimento. Diante do exposto, é possível afirmar que há uma relação de dependência destes dois momentos, que são complementares e não excludentes.

Analisar, buscar entender os fenômenos para além da sua aparência imediata, desenvolver e estimular uma postura crítica, de reflexão e fomento de novos aprendizados é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade de ensino-aprendizagem e importante para não segmentar estas atividades como “ou técnicas, ou teóricas”, sem entender o significado disto e a interdependência destes momentos para a produção do conhecimento.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR E A INTERVENÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO

Para tratar de estágio na educação profissional, tomaremos por base dois instrumentos normativos que permitem adentrar em aspectos relevantes para a discussão que aqui propomos. O primeiro é a Lei 11.788/2008 que, atualmente, regulamenta as atividades de estágio curricular no Brasil. Dispõe sobre o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, que visa a preparação dos educandos para o trabalho. Esta norma trata dos elementos mais gerais do estágio desenvolvido nas instituições de ensino, ressaltando a centralidade desta atividade como requisito para a aprovação e obtenção do diploma.

O segundo é a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo a finalidade de: proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Destaca ainda a indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem.

De posse destes termos, a legislação vigente ressalta as ações pedagógicas como atividades humanas, envoltas de dialética, história, socialmente legitimadas, que não devem ser reduzidas a conjuntos de procedimentos e metodologias a serem aplicados na prática, pensando a formação integral do sujeito. Partindo deste entendimento o ato de ensinar não se limita a transmissão de “conteúdos” formalizados de alguma ciência. Trata-se de introduzir o discente na realidade que demanda conhecimento das particularidades, do contexto cultural que se inserem, como subsídios para a intervenção em uma perspectiva emancipatória.

O trabalho docente, de acordo com Tardif (2000) tem como objeto os seres humanos, cuja prática está permeada de mediações complexas que envolvem tanto as individualidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, como exigem, componentes éticos e emocionais. Entendendo esta multiplicidade de dimensões, identificamos que as condições objetivas materiais, institucionais e relacionais, trazem impactos diretos para a atividade prática, que requer a ultrapassagem da imediatividade para não reduzir a relação pedagógica à

aplicação de teorias e/ou instrumentos, resultando numa racionalidade instrumental da formação.

Considerando esta gama de fatores que envolvem as ações pedagógicas, Donald Schön (1992) desenvolve uma análise acerca da intervenção-reflexiva e defende a aprendizagem através do fazer, abordando o conceito de reflexão na ação, que busca refletir na e sobre a prática. O que Schön chama atenção é que a prática é produtora de conhecimento, afirmando que os estudantes e docentes devem desenvolver processos de conhecer e refletir – reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação – na relação pedagógica (SHON, 1992).

A prática tem a sua processualidade e é muito mais dinâmica que o conhecimento produzido sobre ela. Portanto, deve retroalimentar a teoria, ressignificando as aprendizagens e contribuindo com novos conhecimentos sobre o objeto de intervenção, que é histórico e dialético e, assim sendo, está em constante mudança. Considerando estes elementos, nosso entendimento se volta para a reflexão crítica que está direcionada para as possibilidades de aprendizagens como recurso mobilizador de propostas transformadoras.

De acordo com Freire (2002), práxis pressupõe ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, não se trata apenas de conhecer a realidade, mas de articular mediações necessárias para modificá-la. Sobre o processo ensino-aprendizagem reforça que:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2002, p. 17).

Assim, para Freire (2002), teoria e prática devem adquirir materialidade subsumindo-se em um conjunto unitário. Deste modo, no ato pedagógico está implícito a necessidade de reflexão crítica do real, com o desenvolvimento de uma postura investigativa, de pesquisa e questionamento em que o sujeito se coloque ativamente nos processos de mudanças como partícipe, articulando a “curiosidade epistemológica” que supera a superficialidade dos fenômenos, portanto, pressupõe crítica e reflexão, mas também ação e transformação.

As potencialidades do estágio, enquanto espaço privilegiado de mediação teórico-prática na formação profissional, permitem o desenvolvimento de momentos reflexivos, analíticos e de pesquisa. Esta última, de acordo com Ramos (2014, p. 93) deve ser concebida como princípio pedagógico, haja vista que a pesquisa: “[...] contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana”.

Por conseguinte, a prática da pesquisa no estágio desperta a atitude investigativa de inquietação permanente diante das questões suscitadas no cotidiano, que contribuem com a produção de novos conhecimentos e de práticas sociais que mobilizem mudanças.

A dinâmica do ensino com pesquisa é desafiar o estudante como investigador e construtor de projetos, estabelecendo princípios de movimento e alteração do conhecimento, de solução de problemas, de critérios de validação, reprodução e análise. Uma aprendizagem significativa onde o estudante, ao problematizar, aprende a aprender e participa ativamente do ensino (VIEIRA, et al., 2019, p. 285).

Portanto, a atitude investigativa desenvolvida ainda no contexto de formação gera ganhos para o futuro exercício profissional. Pensando nesta assertiva, trazemos a proposta de intervenção reflexiva, que se volta para os discentes da educação profissional no momento em que estejam inseridos no estágio supervisionado, permitindo que, a partir das experiências adquiridas nas vivências cotidianas, possam identificar problemáticas e pensar possibilidades e contribuições, considerando a particularidade do contexto em que se inserem. Elementos aprofundados a seguir.

4 INSTRUMENTO DIDÁTICO - OFICINA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS

A partir da discussão levantada, propomos o desenvolvimento de uma intervenção didático-pedagógica crítico-reflexiva através da realização de uma oficina de elaboração de projetos.

Esta oficina tem como intuito apresentar e discutir os recursos instrumentais e metodológicos para o desenvolvimento de propostas interventivas que atendam as demandas identificadas pelos discentes, a partir da inserção enquanto estagiários/as no cotidiano profissional, com o objetivo de buscar traçar estratégias de planejamento e resolução das problemáticas elencadas a partir da vivência no espaço institucional.

A sequência de atividades pensadas para a oficina encontra-se esquematizada no modelo de instrumento abaixo.

Quadro 1: Instrumento de trabalho para elaboração de proposta de intervenção no estágio curricular

OFICINA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS	
OBJETIVO: Oportunizar a compreensão acerca da elaboração de projetos viabilizando a sua construção e proporcionando o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva que contribua com o exercício técnico-profissional.	
ORGANIZAÇÃO GERAL DA ATIVIDADE	
ESTRUTURA	RECURSOS
A atividade será desenvolvida de forma presencial, sendo pensada como complementar ao estágio	Material didático: Slides; material elaborado previamente com a estrutura de um projeto social a ser disponibilizado

<p>supervisionado, e será dividida em dois turnos: MANHÃ: Aporte teórico; formação de grupos de debates e elaboração do projeto. TARDE: Apresentação das propostas de intervenção. DURAÇÃO: 06 horas</p>	<p>aos discentes para a construção das suas propostas interventivas e vídeo-síntese explicativo.</p> <p>Equipamentos e instrumentos: Quadro branco, pincel, notebook e projetor multimídia.</p>
PRIMEIRO MOMENTO	
ATIVIDADE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Sondagem Inicial;</p> <p>Aula expositiva e dialogada</p> <p>Análise de um roteiro/modelo de projeto.</p> <p>Apresentação de um vídeo orientador, como instrumento de aprofundamento e síntese.</p> <p>Divisão dos grupos temáticos: Elaboração de um esboço de projeto a partir das demandas identificadas.</p>	<p><input type="checkbox"/> Breve contextualização dos conceitos de planejamento, projeto e participação social;</p> <p><input type="checkbox"/> Análise dos fundamentos metodológicos e técnico-instrumentais da estrutura de um projeto social;</p> <p><input type="checkbox"/> Etapas do projeto: Tema, justificativa, objetivos, público-alvo, metodologia, impacto, parcerias e interfaces, recursos (materiais e humanos), cronograma de execução, avaliação.</p>
SEGUNDO MOMENTO	
ATIVIDADE	AVALIAÇÃO
<p>Apresentação das propostas dos projetos elaborados pelos discentes através de seminários temáticos;</p> <p>Análise geral;</p> <p>Avaliação da atividade;</p> <p>Encaminhamento para o professor/supervisor para análise e avaliação de aproveitamento (tanto como proposta de pesquisa e/ou trabalho de conclusão de curso).</p>	<p>A avaliação será diagnóstica e formativa, com vistas a identificar a participação dos discentes nos debates, a compreensão do conteúdo e a articulação analítico-crítica entre a definição das temáticas/demandas e as propostas de intervenção, que serão materializadas na construção do projeto e apresentação dos seminários. Será conferido aos participantes certificação.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O modelo apresentado contempla momentos de diálogo e discussão teórica, promovendo reflexões crítico-propositivas com a elaboração de um planejamento que permita a definição de estratégias de resolução de problemas. Espera-se com este exercício ressaltar a importância da interlocução entre a atividade de estágio e a prática da pesquisa como elementos importantes do processo ensino-aprendizagem.

Como bem coloca Freire (2002, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção”. Não se trata de elaborar um modelo de intervenção rígido, para se encaixar e atender expectativas pré-estabelecidas, mas buscar desenvolver nos discentes a atitude de questionamento, de desvelamento de apreensão dos pressupostos que podem viabilizar mudanças significativas naquele espaço, para os sujeitos nele inserido e para os que pesquisam e intervêm naquela realidade.

5 ANÁLISE DAS ETAPAS DA PROPOSTA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste tópico buscamos descrever os objetivos de cada momento da atividade proposta, para que possam ser adaptados aos diferentes contextos e áreas de formação. Faz-se necessário ressaltar que antes da realização da oficina, é imprescindível que o discente já tenha realizado a identificação e caracterização do campo de estágio, bem como experienciado uma vivência na instituição, compreendendo as suas especificidades estruturais e organizacionais, potencialidades e necessidades.

No *primeiro momento* da proposta de intervenção didática crítico-reflexiva, é importante realizar a exposição das problemáticas a serem identificadas pelos discentes, com o objetivo de traçar um panorama das áreas e propostas de intervenção que serão elaboradas. Procedida esta sondagem inicial, teremos o momento de explanação do conteúdo programático – desde a contextualização, às etapas de planejamento e estrutura dos projetos – com apresentação e descrição dos instrumentais, através de recursos audiovisuais (slide e vídeos) como forma de contribuir com a apreensão do conteúdo teórico apresentado.

Como síntese da atividade, no *segundo momento*, os discentes realizarão a exposição das suas propostas, nos grupos de debates que foram estabelecidos (delimitados a partir das áreas em que estão inseridos), construindo um planejamento com objetivos, estratégias e metas, acesso a recursos materiais e organizacionais que permitam a materialização e execução do projeto.

Este exercício, como atividade complementar ao estágio curricular, faz com que o discente não apenas se atenha às exigências de cumprimento de créditos da atividade pedagógica, mas que problematize, apresente soluções e alternativas, que reflita criticamente sobre as questões levantadas, buscando estratégias de intervenção que tragam ganhos e melhorias para os espaços analisados, dando um retorno e uma contribuição efetiva.

Sugere-se que a apresentação das propostas seja organizada em eixos temáticos, com espaços para diálogos e questionamentos, mediada pelo professor que potencializará a discussão direcionando os argumentos, dúvidas e demandas pertinentes levantadas pelos discentes. Por se tratar de um momento de introdução ao conteúdo, espera-se que as propostas sejam aprofundadas e possam retornar para as instituições, promovendo contribuições, bem como possam se transformar em objetos de pesquisas para o trabalho de conclusão de curso e estudos futuros.

Para além do aprendizado decorrente da construção do projeto, a gama de elementos que serão suscitados – em decorrência das diversas áreas em que as atividades de estágio se desenvolvem – darão visibilidade a várias temáticas,

ampliando o conhecimento sobre instituições, organizações, programas e serviços, como síntese de integração interdisciplinar.

Assim, esta atividade buscará promover nos discentes conhecimentos sobre os espaços institucionais e a reflexão sobre a necessidade de mediação teoria-prática, que resulta na proposição de um processo pedagógico centrado em pesquisas, estudos de caso e estratégias de resolução de problemas. De posse destes termos, esperamos que a oficina venha a contribuir com a competência de formação técnico-operativa e teórico-metodológica que possibilite ao discente a mediação entre os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula e o cotidiano dos espaços sócio-ocupacionais em que irão se inserir enquanto futuros profissionais, como também fomentem a produção de conhecimento sobre o objeto escolhido.

Sabemos que o contexto de trabalho é consolidado a partir de um contrato, de regras, normas e metas a cumprir, por objetivos demandados e estabelecidos pela instituição contratante, por correlações de forças que impactam na atuação e realização das práticas profissionais. Portanto, faz-se necessário que o discente consiga apreender as diversas esferas que estão vinculadas ao exercício profissional e trazem rebatimentos diretos na sua atuação, refletindo também sobre o seu compromisso ético-político. Daí se estabelece o imperativo de:

[...] organizar uma formação que se estruture na dialeticidade dos saberes da prática com a prática dos saberes. São duas esferas dissociadas no processo formativo. [...] As práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que a exercitem (FRANCO, 2008, p. 119).

Estas práticas são elaboradas com vistas a atender expectativas, que tanto podem ser impulsionadas para o desenvolvimento da práxis, permeando a consciência dos sujeitos, como direcionar ações reprodutivistas, portando um teor cultural e ideológico que legitimam a organização social que se disseminou naquele espaço. Como assevera Franco (2008) as práticas socioeducativas, são:

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. [...] sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2008, p. 173).

Assim sendo, é importante a superação de uma dimensão individualista, para se pensar a práxis como instrumento de produção e consolidação de um projeto coletivo de autonomia que requer a superação dos imediatismos, acionando reflexões. Em suma, práxis pressupõe: intencionalidade coletiva, conhecimento do real, intervenção planejada e articulada entre os princípios teóricos e a intervenção prático-reflexiva.

A face do exposto, almejamos que a realização desta atividade, viabilize aos docentes mobilizarem novas estratégias de ensino, uma vez que, não se trata de um modelo rígido, mas que pode ser adaptado, considerando a diversidade de elementos que perpassam as instituições de ensino que se inserem. Esperamos também que permita ao discente pensar alternativas de intervenção que integrem o sujeito em seu cotidiano, que contribuam com o conhecimento da realidade, com práticas que superem o viés tecnicista e se voltem para uma perspectiva de totalidade, que se estruturam com bases democráticas, coletivas e emancipatórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definir a educação profissional e tecnológica como educação para o trabalho, o trabalho se torna categoria central do processo formativo, não apenas com o intuito operativo/interventivo de “formação de mão-de-obra”, mas no sentido de articular as suas potencialidades de humanização e construção social, que tem as suas especificidades e produz saberes que podem orientar a práxis consciente dos sujeitos sobre o mundo em que vivem, introduzindo o estudante em uma cultura educacional que ultrapasse o saber receptivo e discursivo, que se mostre propositiva, crítico-reflexiva, ampliando os sentidos e ressignificando as aprendizagens.

Como vimos, o estágio assume uma centralidade no processo de formação profissional, como momento privilegiado de desenvolvimento da dimensão técnico-operativa, que amplia as possibilidades da práxis, acessando as dimensões que envolvem o exercício profissional e a cultura organizacional dos espaços em que se inserem, permitindo uma mediação entre os conhecimentos adquiridos, o cotidiano e as possibilidades de intervenção no real, assim sendo teórico-prática.

Almejamos que este trabalho sirva de subsídio para os profissionais da educação que estão inseridos como supervisores de campos de estágio, como estratégia didática capaz de potencializar o processo formativo, contribuindo para a reflexão sobre os espaços sócio-ocupacionais e cotidianos, na busca de soluções e estratégias interventivas que viabilizem o desenvolvimento de práticas profissionais propositivas. Também como fomento para a atividade de pesquisa e estudos futuros, alimentando o conhecimento teórico com novos elementos que auxiliem a práxis.

Destarte, superar o viés tecnicista e/ou academizante, pragmático e/ou teorizante, pensando as dimensões teoria e prática de forma articulada e situada nos processos de trabalho, permite ampliar as possibilidades do saber-fazer. Portanto, entender o trabalho e a técnica como potencialidade para a emancipação humana significa pensar estratégias de educação e ensino problematizadoras e propositivas que contribuam com análises não apenas do “como fazer”, mas das finalidades e mediações necessárias a este processo, a partir da totalidade das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%

20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacion al.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil% 20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154.** Regulamenta artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.741.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 8.268.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.788.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 6/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 25 jan. 2022.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, v. 9, p. 1492-1508, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, György. **Para Uma Ontologia do Ser Social II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.

Revista brasileira de Educação, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

TOBIAS, Liliâne Santos. **A relação teoria e prática na perspectiva ontológica e suas repercussões na produção intelectual do Serviço Social brasileiro**. 2019. 129f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. PASQUALLI, Roberta. CASTAMAN, Ana Sara. Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 12, n. 29, p. 279-298, Sergipe, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640921>. Acesso em: 03 fev. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.