



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ANDERSON CORREIA DOS SANTOS

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA
PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Salvador

2024

ANDERSON CORREIA DOS SANTOS

**A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA
PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Salvador

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

S237 Santos, Anderson Correia dos

A metodologia da problematização como caminho para uma práxis crítico-reflexiva no estágio supervisionado da educação profissional técnica de nível médio / anderson correia dos santos; orientador carlos alex de cantuária cypriano -- salvador : ifba, 2024.

119 p.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2024.

1. Educação profissional técnica de nível médio. 2. Metodologia da problematização. 3. Pesquisa de design educacional. 4. Produto educacional. I. Cypriano, Carlos Alex de Cantuária, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁXIS CRÍTICO-
REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

ANDERSON CORREIA DOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuaria Cypriano

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuaria Cypriano

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Pauleany Simões de Morais

Membro Externo – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 18/03/2024

Em 06 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS ALEX DE CANTUARIA CYPRIANO, Professor Efetivo**, em 19/03/2024, às 14:45, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Pauleany Simões de Moraes, Coordenador(a) de Observação do Mundo do Trabalho**, em 26/03/2024, às 13:27, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JANCARLOS MENEZES LAPA, Professor Efetivo**, em 28/03/2024, às 06:43, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **3433763** e o código CRC **A61B7409**.



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ANDERSON CORREIA DOS SANTOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: PROPOSTA PARA UMA PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 18 de março de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano
Instituto Federal da Bahia
Orientador

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa
Instituto Federal da Bahia
Membro Interno

Profa. Dra. Pauleany Simões de Morais
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela graça de concluir este trabalho e pela sabedoria que me concedeu durante todo o processo.

Agradeço ao Instituto Federal da Bahia, pelo excelente nível de ensino e pela oportunidade de realizar este curso.

Agradeço ao meu orientador, Professor Carlos Alex de Cantuária Cypriano, pela dedicação, pelo rigor, pela generosidade e pela orientação que me prestou desde o início até o fim deste Projeto.

Agradeço aos professores e professoras que lecionaram as disciplinas do curso, que compartilharam conhecimentos valiosos e me inspiraram a buscar a excelência.

Agradeço aos meus colegas de turma, pela cooperação, pela solidariedade e pela partilha de experiências que tornaram o curso mais agradável e produtivo.

Agradeço à minha mãe, que me ensinou, apoiou e amou eternamente, e que continua presente em meu coração e em minha memória.

Este trabalho é o resultado de um esforço coletivo e de uma jornada de aprendizado que me marcou profundamente. A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste Projeto, o meu muito obrigado!

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela.

Por isto, é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

Paulo Freire (1987)

RESUMO

Esta dissertação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), apresenta uma proposta didático-pedagógica para a condução do estágio supervisionado em âmbito institucional nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A Metodologia da Problematização (MP) é empregada como estratégia pedagógica central, promovendo uma práxis crítico-reflexiva. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevista semiestruturada com um professor-orientador e o grupo focal com estudantes de um curso técnico de uma instituição federal de ensino. O desenvolvimento da proposta foi fundamentado nos princípios da *Educational Design Research* (EDR), que visa contribuir para a prática educacional e a teoria, criando soluções que aprimorem o ensino e gerem conhecimento aplicável e generalizável. Os resultados indicam que a MP contribuiu para o processo educativo do estágio supervisionado, ultrapassando a simples assimilação de conteúdos técnico-científicos e contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva. Diferentemente do estágio tradicional, que tende a se concentrar na reprodução de conhecimentos e práticas, a MP adota uma abordagem problematizadora, incentivando os estudantes a identificarem, analisarem e proporem soluções para problemas reais em seus campos de atuação, promovendo o desenvolvimento de habilidades técnicas, éticas e políticas. Dessa forma, a proposta didático-pedagógica reflete diretamente na formação integral e na realidade profissional dos estudantes.

Palavras-Chave: educação profissional técnica de nível médio; metodologia da problematização; pesquisa de design educacional; produto educacional.

ABSTRACT

This dissertation, conducted within the scope of the Professional and Technological Education Graduate Program (ProfEPT), presents a didactic-pedagogical proposal for conducting supervised internships within institutional settings in Technical Middle-Level Professional Education (EPTNM) courses. The Problematization Methodology (MP) is employed as the central pedagogical strategy, promoting critical-reflexive praxis. The research adopted a qualitative approach, involving semi-structured interviews with a supervising professor and focus group discussions with students from a technical course at a Federal Educational Institution. The proposal's development was grounded in the principles of Educational Design Research (EDR), which aims to contribute to educational practice and theory by creating solutions that enhance teaching and generate applicable and generalizable knowledge. The results indicate that MP contributes to the educational process of supervised internships, going beyond mere assimilation of technical-scientific content and contributing to the development of critical-reflexive praxis. Unlike traditional internships, which often focus on reproducing knowledge and practices, MP adopts a problem-posing approach, encouraging students to identify, analyze, and propose solutions to real-world problems in their fields of practice, thereby promoting the development of technical, ethical, and political skills. Thus, the didactic-pedagogical proposal directly impacts students' comprehensive education and professional reality.

Keywords: technical middle-level professional education; problematization methodology; educational design research; educational product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- EDR – *Educational Design Research*
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- MP – Metodologia da Problematização
- PE – Produto Educacional
- ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 REFERENCIA TEÓRICO | 14 |
| 2.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO CENTRO DE INTERESSE DO CAPITAL: AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESTUDANTES..... | 14 |
| 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DESAFIOS | 18 |
| 2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO DO TRABALHO ASSALARIADO | 24 |
| 2.4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 30 |
| 2.5 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EPTNM | 35 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 41 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 43 |
| 3.1.1 <i>Investigação Preliminar</i> | 46 |
| 3.1.2 <i>Desenvolvimento e construção</i> | 46 |
| 3.1.3 <i>Avaliação e reflexão</i> | 47 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 50 |
| 4.1 GRUPO FOCAL | 51 |
| 4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 57 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL | 65 |
| 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 65 |
| 5.2 JUSTIFICATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL | 66 |
| 5.3 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 67 |
| 5.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 68 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS | 71 |
| APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL | 75 |

**APÊNDICE B – FICHAS DE REGISTRO DAS ETAPAS DA METODOLOGIA
DA PROBLEMATIZAÇÃO.....**

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui como característica principal a vinculação aos processos formativos que têm como base o mundo do trabalho. Entretanto, historicamente, a formação dos estudantes esteve voltada à qualificação para o mercado de trabalho, o que sempre reforçou a dualidade estrutural da educação, aproximando os objetivos da EPT à lógica mercantil exigente de mão de obra especializada.

Nesse contexto, um dos componentes curriculares que deveria ser mais valorizado na EPT é o estágio supervisionado, que consiste em uma atividade teórico-prática realizada pelos estudantes em uma empresa/organização conveniada com a instituição de ensino, sob a orientação de um professor e de um profissional da área, supervisor da empresa concedente. Enquanto atividade teórico-prática, o estágio supervisionado tem como objetivos oferecer aos estudantes uma oportunidade de ensaio da vida profissional futura, diante de uma realidade específica e associada aos conhecimentos científicos sistematizados em formações acadêmicas; desenvolver as habilidades técnicas, sociais e éticas necessárias para o exercício profissional; e estimular a reflexão crítica sobre a prática profissional e sobre a realidade social na qual estão inseridos. Esses objetivos são fundamentais para a formação integral dos estudantes, daí a sua importância.

A Lei nº 11.788 (Brasil, 2008) normatiza o estágio supervisionado estabelecendo regras gerais para a sua realização. De acordo com essa lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”. No entanto, apesar da regulamentação e do seu reconhecimento como sendo um ato educativo, essa atividade enfrenta diversos desafios para cumprir os seus objetivos. Entre esses desafios destaca-se, em primeiro lugar, a concepção do estágio supervisionado como uma atividade complementar e burocrática da formação dos estudantes; em segundo lugar, a execução do estágio supervisionado de forma mecânica e repetitiva, sem reflexão crítica; e, por fim, a ausência de uma metodologia ou estratégia pedagógica que subsidie a orientação dos professores durante o desenvolvimento das atividades.

Esses desafios revelam que o estágio supervisionado não tem sido realizado de acordo com os princípios de uma educação omnilateral e emancipatória. Ao contrário, tem reproduzido um modelo de educação que adapta os estudantes às

demandas do mercado de trabalho, sem estimular o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre a realidade em que vivem.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: como orientar o estágio supervisionado nos cursos da educação profissional técnica de nível médio para que possibilite, não apenas, a apreensão dos conteúdos técnico-científicos, mas possa estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação omnilateral e emancipatória?

Este trabalho teve como objetivo geral apresentar uma proposta didático-pedagógica direcionada aos professores-orientadores do estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio, a fim de sistematizar procedimentos metodológicos que auxiliem na mediação e materialização de uma práxis crítico-reflexiva. Para isso, os objetivos específicos desta pesquisa visaram: 1) investigar as bases pedagógicas e metodológicas que orientam o estágio supervisionado nos cursos técnicos de nível médio de uma instituição pública federal de ensino. 2) compreender a concepção de estágio supervisionado enquanto processo educativo omnilateral e sua mediação com o mundo do trabalho; 3) identificar quais características presentes na Metodologia da Problematização que aplicadas ao estágio supervisionado podem contribuir para uma práxis crítico-reflexiva; e 4) adaptar a Metodologia da Problematização ao contexto do estágio supervisionado enquanto processo educativo omnilateral em atendimento aos propósitos da pesquisa.

A hipótese que norteou este trabalho é que a Metodologia da Problematização, aplicada ao estágio supervisionado, contribui para a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes, ao possibilitar uma práxis crítico-reflexiva que articula os pressupostos teóricos da EPT com a realidade do mundo do trabalho.

A escolha do tema, do problema, dos objetivos e da hipótese desta pesquisa se justificam por diversas razões. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa se diferencia por abordar a Metodologia da Problematização no estágio supervisionado da educação profissional técnica de nível médio com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento sobre esses temas, além do debate sobre as possibilidades e os limites da aplicação desta Metodologia nesse contexto. Do ponto de vista prático, se justifica pela necessidade de melhorar a qualidade do estágio supervisionado, além de promover a formação crítico-reflexiva dos estudantes, tendo como base um produto educacional que pode auxiliar o professor-orientador na implementação dessa proposta pedagógica.

Por fim, do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Este método permite abordar o estágio supervisionado em sua totalidade, isto é, em sua relação com o contexto histórico, social, econômico e cultural em que se insere no mundo do trabalho; em seu movimento, ou seja, nas mudanças que sofre ao longo do tempo; e na sua dialética, em outras palavras, nas contradições que geram conflitos e superações em seu desenvolvimento. Além disso, este método possibilita utilizar a Metodologia da Problematização como uma forma de estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo do trabalho em sua totalidade, abordando os problemas reais que eles enfrentam no estágio supervisionado e buscando respostas que considerem a complexidade e a diversidade das situações de trabalho.

Este estudo se fundamenta em reflexões teóricas e na análise dos dados empíricos coletados, sendo que a organização segue a estrutura de capítulos. No capítulo I, se contextualiza o tema da pesquisa, apresenta o problema, os objetivos, a hipótese e a justificativa do estudo. O capítulo II, explora os aspectos históricos, ontológicos e político-pedagógicos da educação profissional e tecnológica, bem como as relações entre o trabalho, a educação e o capital. Além disso, apresenta a Metodologia da Problematização como uma forma de práxis crítico-reflexiva no Estágio Supervisionado, e examina o estágio supervisionado como uma reprodução do mundo do trabalho e seus efeitos na formação dos estudantes.

O capítulo III explica os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. O capítulo IV apresenta e discute os resultados obtidos pela análise dos dados coletados por meio do grupo focal realizado com estudantes e pela entrevista semiestruturada realizada com um professor-orientador.

O capítulo V apresenta o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, que consiste em uma proposta didático-pedagógica, que propõe uma abordagem educativa baseada na Metodologia da Problematização, orientando o professor a conduzir o estágio como uma práxis crítico-reflexiva e estimulando os estudantes a pensarem criticamente não apenas sobre os aspectos técnicos e científicos, mas também, sobre a realidade do mundo do trabalho. Por fim, o capítulo VI se destina as considerações finais sobre a pesquisa, destacando as principais conclusões, contribuições e sugestões para trabalhos futuros.

Esta pesquisa é uma proposta para os professores-orientadores, enquanto educadores comprometidos com a autonomia e humanização de seus estudantes, conhecerem a possibilidade de uma ação educativa problematizadora e, ao compreenderem seus pressupostos, usá-la como estratégia pedagógica, buscando a qualidade não apenas do estágio, mas de uma educação profissional que possibilite ao estudante desenvolver o seu potencial intelectual, social, ético e político. Desta forma, espera-se que este trabalho contribua para a melhoria do processo de orientação do estágio supervisionado nos cursos da educação profissional técnica de nível médio, bem como para a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO CENTRO DE INTERESSE DO CAPITAL: AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESTUDANTES

Nesta seção, vamos discutir sobre a relação entre trabalho e educação no contexto do capitalismo, e como isso afeta a formação crítico-reflexiva dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Para isso, vamos abordar as implicações históricas e ontológicas do trabalho para a educação, e como a lógica do capital humano influencia a concepção e a prática da educação profissional.

O estágio supervisionado é uma etapa importante para a formação do estudante, seja ele jovem ou adulto. Nesse sentido, é uma oportunidade para os que já tiveram contato com o mundo do trabalho, mas que precisam ampliar sua qualificação profissional; e para aqueles que ainda não tiveram essa experiência, mas que podem testar os conhecimentos aprendidos ao longo do curso.

Para ilustrar essa ideia, podemos tomar como exemplo um curso técnico, onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a rotina de uma indústria alimentícia. Nesse contexto, eles podem aprender na prática os processos de fabricação, conservação e controle de qualidade dos alimentos. Além disso, eles podem desenvolver habilidades socioemocionais, como a responsabilidade, a inovação e o trabalho em equipe, que são essenciais para o exercício da profissão. No entanto, eles, também, podem se deparar com situações de precarização, exploração e alienação do trabalho, que exigem uma postura crítica e reflexiva.

Historicamente, a formação do trabalhador esteve voltada às demandas do mercado, em um constante processo de adaptação educacional às necessidades do capital, exigente de um trabalhador multifuncional e subserviente. Ramos (2008) corrobora ao chamar a:

[...] atenção para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho. Isto de forma imediata, considerando que os seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio (Ramos, 2008, p. 4).

Assim, a educação como parte da estrutura social assume um viés mercantil e se desenvolve segundo a lógica do capital humano que a consagra como mercadoria e instrumento essencial à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Contudo, a educação como espaço de reprodução da sociabilidade humana está intimamente ligada às raízes ontológicas do trabalho. De acordo com Ciavatta (2019): “A educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade” (Ciavatta, 2019, p. 139).

Em sua origem o trabalho carrega um sentido ontológico ligado à produção da existência humana e como elemento fundante do ser social, sendo que todas as demais dimensões, como socialidade, linguagem, educação, arte, dentre outras têm sua origem a partir do trabalho (Tonet, 2016). Esse entendimento se baseia na concepção marxiana que parte da compreensão do trabalho como sendo um processo de interação entre o homem e a natureza, onde o homem através de sua ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Segundo Marx (1983):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 188).

É por meio do trabalho que a espécie humana se diferencia das demais, não apenas pelo modo como é desenvolvido, mas pela sua condição de ser pensante e atuante socialmente que, ao se relacionar com a natureza, mobiliza a sua vontade, por meio de sua consciência criadora e transformadora. Como pontua Tonet (2016):

O ato do trabalho, pois, implica uma atividade consciente e livre uma vez que, ao contrário dos animais, o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza. Além do mais, esta atividade é sempre social, pois a generalização – tanto individual como social – das conquistas obtidas por cada indivíduo é um elemento que caracteriza essencialmente o trabalho. Como consequência a autoconstrução de cada indivíduo só pode se dar mediante a apropriação do patrimônio comum ao gênero humano (Tonet, 2016, p. 19).

O trabalho humano exige, portanto, o pensar, a abstração e não meramente a realização prática instintiva. Assumindo uma posição teleológica o homem se dirige à

materialização de metas pré-determinadas originadas de sua vontade e necessidade. Por meio do trabalho o homem passou a executar operações, cada vez mais complexas, e alcançar objetivos, cada vez mais elevados, criando os meios necessários à sua sobrevivência (Antunes, 2013).

Nessa perspectiva, o trabalho em seu sentido ontológico visa a produção de valor de uso (produto do trabalho concreto) correspondente àquilo que é produzido para a satisfação das necessidades imediatas. No entanto, na medida em que a propriedade privada se intensifica no capitalismo, se apropriando dos meios e da produção, o valor de uso se torna indiferente ao trabalhador e as necessidades antes satisfeitas pelo valor de uso passa a ser satisfeita pelo trabalho abstrato (Antunes, 2009).

Para exemplificar essa diferença entre o valor de uso e o trabalho abstrato, podemos pensar no caso do leite que é produzido para alimentar as pessoas. O leite tem um valor intrínseco relacionado à sua utilidade e qualidade. No entanto, sob o modo de produção capitalista, o leite não é produzido para atender às necessidades humanas, mas para gerar lucro para os donos dos meios de produção. Assim, o que importa não é o valor de uso do leite, mas o tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-lo. Esse tempo de trabalho abstrato não leva em conta as características específicas do leite ou do trabalhador que o produz, mas apenas a quantidade média de tempo que é exigida pelo mercado para produzir uma unidade de leite.

Assim, sob o modo de produção capitalista, a concepção de trabalho ligada à produção da existência perde o sentido e o trabalho passa a ser instrumento de enriquecimento por meio da exploração. Dessa forma, o sentido ontológico do trabalho cede lugar ao sentido de obrigação ligado ao sofrimento. O indivíduo trabalhador não se vê mais como agente de construção social e parte fundamental na produção e reprodução dos meios necessários à sobrevivência.

E é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho, e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos (Tonet, 2016, p. 21).

À medida em que o homem não reconhece o seu trabalho naquilo que produz, se insere em um processo de alienação, onde o trabalho humano se coisifica, torna-se objeto e “o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca da

omnilateralidade e plenitude do ser” (Antunes, 2009, p. 73). O trabalhador se torna mera parte do processo produtivo, a força de trabalho se transforma em mercadoria, causa estranhamento e alienação; erguem-se barreiras sociais que impedem o “[...] desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana” e a exploração não se dá apenas de forma objetiva, mas, também, pela captura da subjetividade humana (Antunes, 2009, p. 98).

A educação de caráter dual, onde a formação intelectual é destinada às elites e a formação com foco na preparação para o trabalho é reservada à classe trabalhadora, é o reflexo da própria divisão social do trabalho bem como da estrutura de classes sociais; por isso, as reformas que se sucederam pela nova configuração do capitalismo, denominada reestruturação produtiva, afeta a própria estruturação da educação que se torna ferramenta de preparação de mão de obra para o mercado. A educação, nesse sentido, é considerada peça fundamental nesse novo modelo produtivo que exige um trabalhador polivalente, capaz de executar diversas tarefas “[...] e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção” (Tonet, 2016, p. 14).

É preciso, mais do que nunca, uma educação que não vise apenas capacitar indivíduos para o mercado de trabalho, mas formar trabalhadores e cidadãos críticos e reflexivos, conscientes dos seus direitos e de seu papel na sociedade. Isso implica o reconhecimento do sujeito em sua integralidade numa perspectiva de emancipação humana. Essa é a educação que pode contribuir para a superação da alienação e da exploração do trabalho no capitalismo e para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Nesse contexto, é fundamental a adoção de estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma educação omnilateral e emancipatória, baseada no diálogo crítico, na problematização da realidade social e na conscientização dos sujeitos sobre a sua condição histórica e política.

Dessa forma, o estágio supervisionado pode ser uma oportunidade para os estudantes compreenderem o significado do trabalho em sua dimensão ontológica e histórica, bem como os desafios impostos pelo modo de produção capitalista. Além disso, pode ser um espaço de diálogo entre os saberes teóricos e práticos, entre os educadores e os educandos, entre os trabalhadores e os empregadores, entre os indivíduos e a sociedade, servindo como um instrumento de emancipação humana,

que favorece o desenvolvimento das capacidades críticas, criativas e participativas dos estudantes, assim como a sua formação cidadã e profissional.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DESAFIOS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que tem como objetivo a formação integral do aluno e a sua preparação para o mundo do trabalho. Ela se tornou uma questão estratégica para o desenvolvimento nacional e para a inclusão social, mas também, enfrenta desafios e obstáculos impostos pela lógica do capital. Nesta seção, serão feitos um breve histórico e uma revisão dos principais conceitos e teorias sobre a EPT, bem como uma ligeira análise das políticas públicas e da legislação que a regulam.

A origem histórica da educação profissional no Brasil remonta ao período colonial, quando o país era submetido às restrições impostas pela metrópole portuguesa. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, iniciou-se um processo de abertura econômica e o incentivo à instalação de fábricas e manufaturas no território brasileiro (Silva; Ciasca, 2021). Nesse contexto, surgiu o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento de ensino técnico do país. De acordo com Fonseca (1986):

O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil (Fonseca, 1986, p. 102).

Posteriormente, no início do século XX, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, a educação profissional passou a ter como objetivo o treinamento técnico para estudantes pobres com nível de escolaridade primária. “Os órfãos e pobres deveriam receber educação não por direito, mas como favor que as classes dominantes lhes prestavam” (Amaral, 2021, p. 163). Essas escolas não foram projetadas com o objetivo principal de fornecer ao mercado de trabalho habilidades específicas, mas sim, com o objetivo secundário de atender às demandas do Estado nacionalista e desenvolvimentista que se consolidava na época.

Ao longo do tempo, a educação profissional foi se diversificando, através de uma longa e complexa trajetória, se adaptando às mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram no mundo. Por exemplo, no contexto do “[...] chamado período glorioso do capitalismo” (Santos, 2017, p. 156), em que foi exigido um novo tipo de formação voltada a racionalização e a padronização do trabalho, que visava à produção em massa e à maximização dos lucros. Essa modalidade de produção e formação de trabalhadores tinha como base o modelo taylorista-fordista (Santos, 2017).

Nesse período, surgiram as escolas técnicas industriais, que formavam técnicos especializados para atuar nas indústrias, cuja formação era limitada e baseada na prática. O trabalho era padronizado, mecanizado e controlado por tempos e movimentos e a educação era vista como um meio de adaptação ao trabalho, não como um instrumento de emancipação ou de transformação social. Já no final do século XX e início do século XXI, com o advento do toyotismo e da globalização, a educação profissional passou a enfatizar a flexibilização e a inovação do trabalho, visando à qualidade total e à competitividade. Nesse período, surgiram os cursos superiores de tecnologia, que formavam tecnólogos capacitados para atuar nos diversos setores da economia. Segundo Alves (2005):

O Toyotismo é a ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social. O mundo do trabalho, com destaque para os seus polos mais dinâmicos de acumulação de valor e de base técnica mais desenvolvida, tende a incorporar o espírito do Toyotismo (Alves, 2005, p. 410).

No entanto, com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, a educação profissional passou por um processo de revalorização e reestruturação, buscando recuperar o seu papel na formação integral dos cidadãos e dos trabalhadores. De acordo com Freitas *et al.* (2018):

As legislações que surgiram no decorrer do século XX ignoravam a luta dos educadores brasileiros por uma educação igualitária. Essa realidade deu uma “trégua” quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, depois de muitas emendas no seu texto original, possibilitando certa abertura para uma possível integração (Freitas *et al.* 2018, p. 31).

A LDB foi regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a EPT (Brasil, 2004), representando um avanço,

pois possibilitou a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio regular ou na modalidade de educação de jovens e adultos.

Essa integração entre o ensino médio e o ensino técnico se aproxima da proposta de Gramsci de uma escola unitária que superasse a separação entre a formação desinteressada e a formação profissional. Segundo Martins (2021):

A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva, porque terão mais consciência de si e do mundo, condição basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiam a existência (Martins, 2021, p. 12).

Essa integração visava a formação plena dos estudantes, articulando os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais com os saberes e fazeres profissionais. No entanto, essa regulamentação, também, apresentou limites para a EPT, visto que não superou a dualidade entre a educação geral e a educação profissional. Ela não rompeu com a lógica do capital que subordina a educação ao mercado de trabalho e à acumulação de riqueza e exige uma educação que forme dois tipos de trabalhadores: os que se adaptam ao sistema produtivo, agora baseado na informação e na tecnologia, e os que assumem as funções de liderança, gestão e controle na estrutura social do trabalho (Amaral, 2021).

Neste ensejo, mesmo a Lei Federal 11.892 (Brasil, 2008), representando um avanço para a educação profissional, pois ampliou a oferta de cursos técnicos e superiores voltados para o desenvolvimento regional, a inovação tecnológica e a inclusão social; ainda assim, fica evidente que o progresso educacional não é um processo simples e linear, mas está vinculado a uma visão pragmática e objetiva, que atenda aos interesses do capital. Nesse sentido, as políticas públicas e a legislação que regulam a EPT é fruto de disputas históricas entre diferentes interesses e projetos sociais (Moura, 2007). De um lado, há os interesses da burguesia, que buscam adequar a EPT às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do capital e, de outro, há os interesses da classe trabalhadora, que busca garantir o direito à educação, ao trabalho digno e à cidadania.

Essa breve análise das políticas públicas e da legislação que regulam a EPT, observa-se que essa disputa se expressa nas diferentes concepções e abordagens

que coexistem no cenário atual tais como a concepção produtivista que enfatiza a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; a concepção humanista que enfatiza a formação integral do ser humano; e a concepção crítica que enfatiza a formação emancipatória do trabalhador para a transformação social. Para Ciavatta (2006):

A luta da classe trabalhadora e de seus intelectuais ao longo de dois séculos do capitalismo, foi buscar, sistematicamente, não só desmascarar o falseamento das noções de produtividade e de trabalhador produtivo, mas lograr conquistas importantes em termos de regulamentação do capital e de pôr freios à superexploração do trabalho. O trabalhador brasileiro é um cidadão em luta permanente por essa emancipação fundamental (Ciavatta, 2006, p. 6).

Para além das disputas em questão, a EPT enfrenta diversos desafios e perspectivas no cenário atual marcado por mudanças tecnológicas, organizacionais e sociais que afetam o mundo do trabalho e da educação. Alguns dos principais desafios compreendem a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na EPT, especialmente, os mais pobres e vulneráveis; a garantia da qualidade e relevância da EPT, considerando as demandas sociais e produtivas; a promoção da integração entre a EPT e os demais níveis e modalidades de ensino; o fortalecimento da gestão democrática e participativa; a valorização dos profissionais docentes e técnico-administrativos; e, por fim, o incentivo à pesquisa, inovação e extensão. Esses desafios estão relacionados com as contradições históricas e sociais que marcam a EPT em uma sociedade capitalista. Vieira e Vieira (2014) corroboram com nosso argumento ao afirmarem que:

A educação profissional brasileira vivencia desafios da conjuntura histórica, global e nacional e constitui-se de uma identidade própria. No âmbito da política nacional de formação profissional surgem ações que requerem atenção, tornando necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa nova realidade, que não se apresenta de modo linear, mas plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões (Vieira; Vieira, 2014, p. 25).

No que diz respeito às principais perspectivas, podemos destacar a necessidade de consolidar a EPT como uma política pública de educação, trabalho e desenvolvimento; diversificar e flexibilizar as ofertas e as metodologias da EPT; estimular a articulação entre a EPT e os arranjos produtivos locais; fomentar a cooperação entre os diferentes atores e instituições envolvidos na EPT; reconhecer e valorizar as diferentes formas de saberes e fazeres profissionais; dentre outras. Essas

perspectivas estão relacionadas com as possibilidades históricas e sociais de se construir uma EPT que seja crítica, emancipatória e transformadora. Isso confirma que há uma grande demanda por educação, trabalho e renda no mundo, que requer uma EPT que seja capaz de promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social (Moura, 2007).

Nessa perspectiva, as alternativas políticas e pedagógicas para a EPT devem partir do pressuposto de que essa modalidade de educação é uma forma de emancipação dos trabalhadores e de transformação social. Para Inocente, Tommasini e Castaman (2018):

A Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (Inocente; Tommasini; Castaman, 2018, p. 05).

Essa citação expressa uma visão crítica e emancipatória da EPT, que está em consonância com os objetivos e as características dessa modalidade educacional. A EPT prevê a integração com os diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela, também, é uma forma de resistência ideológica pois, questiona os valores e as crenças que sustentam o sistema capitalista. Nessa direção, algumas das alternativas políticas e pedagógicas para a EPT compreendem:

- Lutar pela democratização da EPT ampliando o acesso e a permanência dos estudantes fortalecendo a gestão participativa. Essa alternativa defende que a educação é um direito humano fundamental e um dever do Estado democrático de direito e se articula com a realidade da EPT ao reconhecer que ainda há uma grande exclusão social no acesso à essa modalidade de ensino que precisa ser superada por meio de políticas públicas universais e inclusivas;
- Lutar pela qualidade e relevância da EPT, articulando-a com os demais níveis e modalidades de ensino com os arranjos produtivos locais e com as demandas sociais e produtivas. Essa alternativa defende que a educação deve ser integral e integrada visando ao desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas dimensões e reconhece que há uma grande

diversidade cultural e regional no Brasil e no mundo, que precisa ser respeitada e valorizada por meio de currículos contextualizados e flexíveis, “[...] como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares” (Moura, 2007, p. 25);

- Lutar pela valorização dos profissionais da EPT garantindo a sua formação inicial e continuada, a sua autonomia pedagógica e a sua participação nas decisões da EPT. Essa alternativa defende que esses profissionais são “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1975, p. 1.518 *apud* Semeraro, 2006, p. 377) que têm um papel fundamental na formação dos trabalhadores e na transformação social. Essa alternativa reconhece que há uma grande precarização das condições de trabalho e de formação dos profissionais da EPT que precisa ser superada por meio de políticas públicas de valorização e reconhecimento;
- Lutar pela concepção de trabalho como princípio educativo que articule os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais com os saberes e fazeres profissionais visando à formação integral e emancipatória dos estudantes (Freitas *et al.* 2018). Essa alternativa defende uma prática pedagógica significativa que leve em consideração a importância da reflexão sobre o mundo do trabalho (Moura, 2007, p. 22);
- Lutar por uma metodologia dialética que estimule o diálogo, a problematização, a investigação e a intervenção dos estudantes na realidade. Essa alternativa defende que a dialética é a forma de compreender e transformar a realidade. Essa alternativa, também, se articula com a realidade da EPT ao reconhecer “[...] homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade” (Moura, 2007, p. 21);
- Lutar por uma formação que acompanhe, oriente e retroalimente o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de “[...] uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não para enquanto o aluno está na escola” (Moura, 2007, p. 25).

Diante disso, podemos perceber que a EPT é uma prática social que se fundamenta no trabalho, que é a atividade fundamental dos seres humanos. Ela é condicionada pela maneira como o trabalho é estruturado na sociedade e

visa satisfazer as necessidades de reprodução social que são determinadas pelo modo de produção vigente. No entanto, não é determinada totalmente pelo trabalho, mas tem uma certa autonomia em relação a ele e se relaciona com outras dimensões sociais, incorporando elementos que fazem parte das contradições da reprodução social (Amaral, 2021).

Essa seção buscou realizar uma breve revisão dos principais conceitos e teorias sobre a EPT, bem como discutir algumas alternativas políticas pedagógicas tendo como pressuposto que essa modalidade de ensino é uma forma de emancipação dos trabalhadores e de transformação social, assim como uma forma de resistência. Para isso, foi apresentado um breve histórico sobre a EPT e a sua situação no contexto atual. Além disso, foram feitas algumas considerações acerca da regulamentação e apresentadas algumas alternativas que visam à democratização, a qualidade e a valorização da EPT. Essas alternativas se baseiam em uma visão crítica e dialética da EPT e reconhece suas potencialidades e limitações na sociedade atual. Espera-se, assim, contribuir para o debate e a reflexão sobre essa modalidade de ensino que tem um papel fundamental na formação dos trabalhadores e na transformação social.

2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO DO TRABALHO ASSALARIADO

Nesta seção, analisaremos como o estágio supervisionado pode reproduzir as características do trabalho assalariado no modo de produção capitalista. Para tanto, abordaremos os conceitos de trabalho, capital, mais-valia, exploração e alienação. Posteriormente, vamos relacionar esses conceitos com o estágio supervisionado, mostrando como ele pode ser um espaço de adaptação e submissão dos estudantes às condições impostas pelo mercado de trabalho, pondo em xeque o caráter pedagógico dessa atividade.

O capitalismo é um sistema econômico e social que teve sua origem na Europa no século XVIII e se expandiu para o resto do mundo nos séculos seguintes. Nesse sistema, o trabalho se configura como a principal fonte de valor e riqueza, assumindo uma forma específica: o trabalho assalariado. Isso significa que “[...] o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho” (Tonet, 2016, p. 29). Nessa relação, o capitalista usa

essa força de trabalho para produzir mercadorias que são vendidas no mercado por um valor superior ao custo da produção. A diferença entre o valor da mercadoria e o valor da força de trabalho é chamada de mais-valia, que constitui a fonte de lucro do capitalista (Tonet, 2016).

Segundo Tonet (2016), o capital não é uma coisa em si mesma, mas sim uma relação social que se funda na propriedade dos meios de produção que subordina o trabalho e cria uma classe de exploradores e uma classe de explorados, “[...] algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo” (Tonet, 2016, p. 29).

Além da exploração, o trabalho assalariado, também, implica alienação, isto é, a perda da identidade e da consciência do trabalhador sobre si mesmo e sobre aquilo que produz. De acordo com Marx (1966 *apud* Tonet, 2016):

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém, uma vez criado este, o trabalho já não pertence a si mesmo, mas ao objeto. Portanto, quanto maior a sua atividade, tanto carente de objeto será o trabalhador. Ele já não é mais o que é o produto do seu trabalho. Assim, quanto maior é o seu produto, tanto mais ele fica diminuído. A 'alienação' do trabalhador no seu produto significa não só que seu trabalho se transforma em objeto uma existência 'externa', mas que esta existência está 'fora dele', é independente dele e estranho a ele e representa face a ele um poder efetivo e autônomo; que a vida que o trabalhador infundiu no objeto se confronta com ele como algo estranho e hostil (Marx, 1966, p. 64, *apud* Tonet, 2016, p. 66).

Nesse sentido, o trabalhador não tem controle sobre o processo e o resultado do seu trabalho, que são determinados pelo capitalista. Ele não se reconhece apenas em seu produto, que se torna uma mercadoria estranha e hostil, mas, também, não se reconhece em sua relação com seus colegas, vistos como concorrentes ou inimigos, sendo forçados a cooperar entre si, mas sem terem voz ou poder de decisão. O trabalhador torna-se, assim, um ser fragmentado e subordinado ao capital e “[...] o produto do trabalho, que se suporia ser uma expressão positiva do trabalhador e um meio de satisfação de suas necessidades, se mostra como um instrumento de desprodução, de esvaziamento do homem” (Tonet, 2016, p. 66).

A alienação do trabalho, também, afeta a dimensão cultural e espiritual do ser humano, ao reduzi-lo a um mero consumidor de mercadorias. O capitalismo cria uma cultura de massa que homogeneíza os gostos, os valores e as ideologias das pessoas, impedindo a expressão da sua individualidade e criatividade, criando uma

falsa consciência que oculta as contradições e os problemas sociais e fazendo com que as pessoas aceitem passivamente a sua condição de exploradas e alienadas.

Para Silva (2005, p. 104), “A alienação do trabalho é considerada como a mãe de todas as outras alienações cabendo ao homem passar do entendimento de alienação para o entendimento de práxis”. No entanto, no capitalismo, o homem perde a sua liberdade, dominado por forças externas (o sistema econômico dominante, o Estado, etc). Ele se torna um escravo do capital, determinado pelas suas necessidades, os seus desejos e as suas ações.

O estágio supervisionado, sendo uma forma de inserção dos estudantes em uma situação real de trabalho, pode reproduzir essas características do trabalho assalariado; onde as empresas, aproveitando-se da sua condição de aprendizes, podem submetê-los a tarefas rotineiras, burocráticas e descontextualizadas da realidade educacional e social. Essa tendência reflete o processo de alienação do qual falávamos anteriormente e os estudantes acabam por adotar uma postura conformista e acrítica diante das situações que vivenciam.

É neste contexto que o estágio supervisionado, enquanto espaço de reprodução do trabalho assalariado, pode ter consequências negativas para a formação dos estudantes. No lugar de desenvolverem uma visão crítica e transformadora da educação e do trabalho, os estudantes assimilam uma visão acrítica e adaptativa que legitima as desigualdades e as injustiças sociais e os impede de se constituírem como sujeitos históricos e dialéticos capazes de conhecer e transformar a realidade.

Desse modo, questionamos o sentido e o papel do estágio supervisionado na EPTNM. Ele deve ser apenas uma forma de treinamento profissional para o mercado de trabalho, fazendo os estudantes se adaptarem às condições existentes? Ou pode e deve ser, também, um espaço de reflexão crítica para a transformação social, resistência às condições impostas e superação de concepções e práticas alienantes na educação e no trabalho?

A partir desses questionamentos, propomos uma concepção crítica e transformadora do estágio que tem como princípios: a articulação entre teoria e prática; a reflexão crítica sobre a realidade do mundo do trabalho; e a transformação social. A seguir, relacionamos esses princípios com o estágio supervisionado, mostrando como ele pode ser um espaço de resistência e emancipação humana, tendo como fundamento as raízes ontológicas do trabalho.

O trabalho é uma das dimensões fundamentais da existência humana, pois é por meio dele que os seres humanos produzem os bens materiais e culturais necessários à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento. A esse respeito nos diz Saviani (2007):

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (Saviani, 2007, p. 154).

No entanto, o trabalho não é uma atividade neutra ou natural, mas sim histórica e socialmente determinada (Saviani, 2007). Isso significa que o trabalho assume formas diferentes de acordo com as relações sociais que se estabelecem entre os seres humanos em cada época e lugar. Tomando como base o materialismo histórico-dialético, o trabalho é entendido como uma atividade ontológica, ou seja, uma atividade que cria, transforma e é transformada pela realidade e pelo próprio ser humano. Nesse sentido, “[...] o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis” (Gadotti, 1998).

O trabalho é a forma pela qual os seres humanos se relacionam com a natureza e com os outros seres humanos, constituindo a sua história e a sua cultura. Ele é, também, a forma pela qual os seres humanos se constituem como sujeitos conscientes, livres e críticos, capazes de conhecer e transformar o mundo. De acordo com Marx e Engels (1974 *apud* Saviani, 2017):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19 *apud* Saviani, 2017, p. 154).

O homem é um ser que produz sua existência pelo trabalho, que produz não apenas objetos úteis para a sua subsistência, mas também, valores de uso expressando a sua criatividade e individualidade. É também um ser que se socializa pelo trabalho, que coopera com os seus semelhantes para realizar uma obra coletiva que deve beneficiar a todos.

Nessa perspectiva, um dos princípios da concepção crítica e transformadora do estágio é a articulação entre teoria e prática. Isso implica que o conhecimento não

deve ser visto como algo abstrato ou desvinculado da realidade, mas sim como algo concreto e vinculado à realidade. O conhecimento deve ser produzido, a partir da análise da realidade histórica e social, compreendendo as suas contradições e possibilidades, e devendo ser aplicado à transformação da realidade, superando as suas contradições e realizando as suas possibilidades. Esse movimento dialético entre teoria e prática encontra sua essência na práxis, que é mais do que a articulação entre teoria e prática, é a relação dialética entre subjetividade e objetividade, reflexão e ação, conhecimento e transformação.

De acordo com Vázquez (1980, p. 263): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Isso significa que nem toda forma de agir sobre a realidade é considerada práxis, mas apenas aquela que tem um caráter consciente, crítico e emancipatório. Por isso a práxis se distingue de outras formas de atividade que podem ser meramente reprodutivas, rotineiras, mecânicas ou alienantes. Ela visa superar as contradições e as injustiças de uma sociedade capitalista, através da participação ativa dos sujeitos, resistindo às formas de opressão e alienação que impedem o desenvolvimento pleno do indivíduo.

No estágio supervisionado, essa articulação entre teoria e prática pressupõe uma integração entre os conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas pelos estudantes nos campos de estágio. Logo, da mesma forma que os estudantes devem usar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas para compreender e intervir em situações práticas que enfrentam nos locais de trabalho devem, também, usar as experiências adquiridas nos campos de estágio para problematizar e ampliar os conhecimentos construídos nas disciplinas teóricas. Assim, “[...] da mesma forma que a reflexão sobre a prática favorece a compreensão do processo de trabalho, praticar o que é refletido e racionalizado também a favorece” (Souza, 2018, p. 128).

Outro princípio da concepção crítica e transformadora do estágio é a reflexão sobre a realidade. Isso significa que o conhecimento não deve ser visto como algo neutro e imutável, mas sim como algo político e provisório que deve ser questionado sobre sua origem, sua validade, sua finalidade e sua consequência, e que deve, também, ser confrontado com outros conhecimentos, que expressem diferentes pontos de vista, interesses e valores.

No contexto do estágio supervisionado, essa reflexão crítica sobre a realidade compreende em uma atitude de curiosidade, de dúvida, de diálogo e de crítica dos estudantes em relação ao seu trabalho. Os estudantes devem questionar os

pressupostos, os métodos, os objetivos e os resultados do seu trabalho, bem como os do trabalho dos seus colegas, dos seus supervisores e/ou dos seus empregadores. O objetivo desse processo educativo deve ser:

[...] a formação de um trabalhador não só com capacidade operacional de uma atividade produtiva específica, mas que seja também capaz de compreender a si próprio e a seus pares enquanto seres produtivos, bem como compreender o sentido sócio-histórico da própria produção, a partir de uma consciência reflexiva (Souza, 2018, p. 128).

Outro princípio da concepção crítica e transformadora do estágio é a transformação social que compreende o conhecimento como algo dinâmico e revolucionário e não como algo estático e conservador. O conhecimento deve ser produzido e aplicado com o propósito de transformar a realidade histórica e social, superando as desigualdades, injustiças e opressões que afetam a vida dos homens. Nessa direção, podemos associar esse princípio à ideia da práxis proposta por Vázquez (1980, p. 33), quando ele diz que: “[...] a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir [...] – uma teoria da práxis”.

No estágio supervisionado, essa transformação social exige dos estudantes uma postura de consciência crítica, que os leve a refletir sobre a realidade na qual estão inseridos. No entanto, para que o estágio seja uma experiência crítica e transformadora, é necessário superar algumas limitações e explorar possibilidades. Uma das principais limitações é a concepção do estágio supervisionado como atividade burocrática e protocolar, que não contribui para a formação integral dos estudantes. Freire (2001) afirma que:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2001, p. 16).

Para superar essa limitação, é necessária uma concepção de estágio que se preocupa com o processo educativo, que é dialógico e problematizador, e que busca, tanto ensinar, quanto conscientizar os sujeitos sobre sua condição histórica e sua capacidade de intervenção no mundo.

Dessa forma, é possível implementar uma concepção crítica e transformadora do estágio supervisionado com esforço, comprometimento e criatividade por parte de todos os envolvidos no processo, visto que essa atividade pode ser uma ferramenta

poderosa para formar profissionais críticos, reflexivos e transformadores da realidade social.

Procuramos analisar criticamente o estágio supervisionado, a partir de uma abordagem crítico-dialética. Demonstramos como essa atividade teórico-prática pode ser um espaço de reprodução do trabalho assalariado, marcado pela exploração, alienação, precarização e desumanização dos estudantes. Por outro, argumentamos como o estágio pode ser um espaço de resistência e emancipação humana, orientado por uma concepção crítica e transformadora. Essa concepção baseia-se nos princípios de articulação entre teoria e prática, reflexão crítica sobre a realidade e transformação social.

2.4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta seção, temos como objetivo analisar as concepções teóricas e metodológicas que fundamentam o estágio supervisionado, tendo como referência a concepção de educação baseada na perspectiva ontológica e histórica, que enfatiza a relação entre trabalho e educação.

A concepção de educação baseada na perspectiva ontológica e histórica compreende a educação como uma atividade humana que se relaciona com o trabalho, entendido como a forma de transformação da natureza pelo homem. Essa concepção parte do pressuposto de que o homem é um ser histórico, que se constitui e se desenvolve através do trabalho, que é a sua essência ontológica. A educação, nesse sentido, é vista como um processo de humanização, que visa desenvolver as potencialidades do homem e sua capacidade de intervir na realidade social. Para Saviani e Duarte (2021):

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (Saviani; Duarte, 2021, 2021, p. 422).

A relação entre trabalho e educação é indissolúvel, mas não é estática, pois sofre influências das contradições e dos conflitos presentes na sociedade. Isso significa que a forma como o trabalho é organizado e realizado, bem como as

demandas por qualificação e formação dos trabalhadores, dependem das condições históricas, econômicas, políticas e culturais de cada época e lugar. Por outro lado, a educação, também, é um fator que interfere na dinâmica do trabalho, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que podem transformar as práticas produtivas e sociais.

A concepção ontológico-histórica da educação busca superar a separação entre trabalho manual e intelectual, valorizando o trabalho como princípio educativo e a educação como um direito de todos. Essa concepção é fundamentada na ontologia marxiana, que considera o trabalho como a atividade fundamental do ser social, que o diferencia dos outros seres da natureza e permite que ele transforme a realidade de acordo com suas necessidades e potencialidades (Saviani; Duarte, 2021).

Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (Saviani; Duarte, 2021, 2004, p. 426).

A partir dessa concepção de educação, o estágio curricular se configura como uma atividade que deve oferecer oportunidades de vivenciar e aprender com os desafios e as demandas do contexto profissional e social em que atuam ou pretendem atuar. Tais experiências favorecem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores essenciais à formação integral dos estudantes, tais como autonomia, reflexão crítica, responsabilidade, criatividade, ética e comunicação, dentre outras. Isso pode favorecer a articulação entre a teoria e a prática, permitindo aos estudantes ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no curso e aplicá-los em situações concretas.

O documento que orienta o estágio curricular no âmbito das instituições federais de ensino é a Lei nº 11.788 (Brasil, 2008), que estabelece as diretrizes, normas e procedimentos para a realização do estágio. De acordo com esta Lei, o estágio supervisionado tem como objetivo proporcionar experiências em situações reais de vida e trabalho. Essas experiências permitem ao estudante contato direto com atividades profissionais e aquisição de experiências, ampliando conhecimentos e aptidões necessárias ao exercício da profissão, que devem corresponder ao perfil do curso e aos conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante o curso. No entanto, não explicita quais são as bases teóricas, filosóficas ou pedagógicas que sustentam essa atividade, ou seja, não explicita quais são as perspectivas teóricas, filosóficas ou

pedagógicas que orientam os objetivos, métodos, critérios e avaliações do estágio curricular.

Diante do que está expresso, a Lei 11.788 (Brasil, 2008) preconiza o estágio como sendo um ato educativo. No entanto, essa definição nem sempre corresponde à realidade vivenciada pelos estudantes. Muitas vezes, o estágio se torna uma atividade burocrática, que visa apenas ao cumprimento de uma exigência curricular, sem levar em conta as especificidades, necessidades e expectativas dos estudantes.

No Quadro, a seguir, apresentamos uma comparação entre o estágio como ato educativo em contraposição ao estágio burocrático, como atividade obrigatória, e as implicações dessa diferença para a qualidade da aprendizagem.

Quadro 1 – Comparação entre os tipos de estágio

| Estágio burocrático | Estágio como ato educativo |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pouca integração entre a teoria e a prática. | Integração entre a teoria e a prática. |
| Pouco acompanhamento e limitado aos aspectos operacionais. | Acompanhamento efetivo por parte do professor-orientador e do supervisor, abordando, tanto os aspectos operacionais, quanto os reflexivos. |
| Não incentiva nem desafia o estudante a desenvolver o pensamento crítico. | Valorização e reconhecimento do estudante como sujeito ativo e crítico. |

Fonte: Elaboração própria (2024)

O estágio burocrático se caracteriza por uma falta de integração entre a teoria e a prática, cuja visão pragmática e imediatista o reduz a uma oportunidade de aplicar ou validar os conhecimentos teóricos adquiridos na escola, sem considerar a complexidade e a historicidade do processo de trabalho. Para Souza (2018, p. 128):

Nessa concepção, normalmente, é a prática que realmente importa, pois parte-se do pressuposto de que a reflexão teórica é um estágio que antecede a prática. A partir dessa concepção, o ambiente escolar é entendido como espaço da teoria e o de trabalho é entendido como o da prática (Souza, 2018, p. 128).

Nesse tipo de estágio, o estudante não realiza tarefas que estejam relacionadas ao seu curso ou à sua área de atuação, mas sim atividades rotineiras, repetitivas e operacionais, que não exigem criatividade, reflexão crítica ou resolução de problemas. Por isso, o estudante não tem a oportunidade de aprender com a experiência, de ampliar os seus conhecimentos ou de aprimorar as suas habilidades. Segundo Martins e Reis (2012 *apud* Souza, 2018, p. 127):

Muitas vezes, essa atividade é concebida como autônoma e completamente desvinculada de qualquer processo de ensino/aprendizagem. Isto ocorre não necessariamente por se acreditar por si só a experiência do trabalho seja bastante para a formação de um profissional, mas porque tal autonomia, ao imprimir total descompromisso da atividade de estágio supervisionado para com o processo de ensino/aprendizagem, facilita consideravelmente sua deturpação e sua aplicação produtiva, na qual o estagiário substitui um trabalhador, o que pode caracterizar trabalho precário disfarçado em oportunidade de aprendizagem (Martins; Reis, 2012 *apud* Souza, 2018, p. 127).

Além disso, nesse tipo de estágio, o estudante tem um acompanhamento insuficiente por parte do professor-orientador da instituição de ensino e do supervisor da unidade concedente, que deveriam orientar, avaliar e apoiar o estudante no processo de aprendizagem. Esses profissionais, muitas vezes, desconsideram os aspectos pedagógicos, que compreendem, dentre outras coisas, o diálogo, *feedbacks* construtivos ou a problematização de situações vivenciadas no estágio.

O estágio burocrático, também, se caracteriza por uma falta de valorização e reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos e críticos, protagonistas do seu próprio processo formativo que, muitas vezes, são tratados como mão de obra barata ou substituta dos profissionais.

Por outro lado, o estágio como ato educativo se caracteriza por uma integração entre a teoria e a prática, entendendo que ambas são dimensões inseparáveis do conhecimento e da formação humana. Nessa perspectiva, o ambiente escolar e o ambiente produtivo são espaços de aprendizagem que possibilitam o confronto e a síntese entre os aspectos teóricos e práticos da atividade laboral (Souza, 2018). Nessa concepção, o estágio supervisionado é uma atividade pedagógica que deve favorecer essa integração, promovendo a reflexão crítica sobre as contradições e as possibilidades da prática profissional.

Nesse tipo de estágio, o estudante realiza tarefas que estejam relacionadas ao seu curso ou à sua área de atuação, mas também, atividades diversificadas,

inovadoras e estratégicas, que exigem criatividade e reflexão crítica. Além disso, o estudante recebe um acompanhamento efetivo por parte do professor-orientador da instituição de ensino e do supervisor da unidade concedente, que devem orientar, avaliar e apoiar o estudante no processo de aprendizagem, utilizando instrumentos adequados e *feedbacks* construtivos. Esses profissionais cumprem as suas atribuições legais e pedagógicas, realizam reuniões periódicas com o estudante, verificam o seu plano de atividades e o seu relatório final, oferecem *feedbacks* construtivos e sugestões de melhoria. O estudante tem orientação, avaliação e apoio durante o seu período de estágio.

O estágio como ato educativo ainda se caracteriza por uma valorização e um reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos e protagonistas do seu próprio processo formativo, que devem ser respeitados em seus direitos e deveres, estimulados em suas potencialidades e preparados para o exercício da profissão.

Portanto, é possível definir que o estágio como ato educativo é aquele que cumpre com a sua finalidade legal e pedagógica, contribuindo para a formação integral do estudante. Esse tipo de estágio favorece o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, preparando-o para os desafios do mundo do trabalho.

A formação profissional exige uma base teórica e metodológica sólida, que oriente o estágio curricular e favoreça a integração entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa. No entanto, muitos documentos que regulamentam o estágio apresentam uma visão fragmentada e descontextualizada da formação, que dificulta essa integração e limita as possibilidades de reflexão crítica dos profissionais em formação. Diante desse cenário, a Metodologia da Problematização surge como uma alternativa para superar esses desafios e limitações, pois estimula os estudantes a identificarem e resolverem os problemas reais que encontram no campo de estágio, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade, autonomia, cooperação e comunicação.

Essa Metodologia, também, possibilita a articulação entre os saberes científicos e os saberes populares, valorizando as experiências e os conhecimentos dos trabalhadores e das comunidades locais. Dessa forma, o estágio supervisionado pode se tornar uma oportunidade de aprendizagem significativa e transformadora para os estudantes, que podem se tornar agentes de mudança social.

2.5 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EPTNM

Nesta seção, apresentaremos a Metodologia da Problematização (MP) que é uma abordagem pedagógica que visa estimular o pensamento crítico e a aprendizagem significativa dos estudantes, a partir de problemas reais. Além disso, abordaremos quais são os seus fundamentos teóricos, como ela se aplica ao estágio supervisionado da EPTNM e quais são os benefícios para a formação dos estudantes.

Enquanto abordagem pedagógica, a MP contribui para desenvolver uma práxis crítico-reflexiva. Essa práxis consiste na capacidade dos estudantes de analisar, compreender e transformar a realidade, articulando os conhecimentos teóricos e práticos, e assumindo uma postura crítico-reflexiva. Essa capacidade é fundamental para a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes, que devem estar preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da sociedade, com autonomia, criatividade e responsabilidade.

A formação omnilateral e emancipatória visam desenvolver nos estudantes o pensamento crítico, a criatividade, a habilidade de se comunicar efetivamente, de cooperar solidariamente e de se comprometer eticamente com a transformação social. A omnilateralidade refere-se a uma formação que abrange todas as facetas da vida humana, como o trabalho, a cultura, a política, a ética, a estética etc. Essa formação implica em reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais, que possuem saberes, interesses e necessidades próprias, e que devem ser protagonistas do seu processo educativo. Implica, também, em articular os conteúdos curriculares com as demandas reais do mundo do trabalho e da sociedade, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos.

A MP tem sido usada como caminho metodológico por diversos autores, a exemplo de Neusi Berbel, por incorporar o sentido da práxis contida no Método do Arco, desenvolvido por Charles Maguerez. O arco de Maguerez é um instrumento metodológico que visa desenvolver a postura dialética de ação–reflexão–ação dos estudantes, tendo sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social (Berbel, 2016). De acordo com Vasconcellos (1999 *apud* Colombo; Berbel, 2007):

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (Vasconcellos, 1999, p. 35, *apud* Colombo; Berbel, 2007, p. 126).

A MP se fundamenta nos princípios da educação problematizadora de Paulo Freire que propõe uma educação dialógica, emancipadora e transformadora, que parte do problema da relação homem-mundo, homem-cultura, homem-história. Para Freire: “O homem é um ser no mundo e com o mundo, que não se limita a adaptar-se à realidade, mas que busca transformá-la através da sua ação consciente e crítica” (Freire, 1987).

A educação problematizadora é uma forma de ensinar e aprender que parte dos problemas concretos da realidade dos estudantes, que os desafia a buscar soluções criativas e transformadoras. Segundo Bordenave (1989 *apud* Berbel, 2016):

A pedagogia da problematização parte da base que, em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou idéias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno - participante e agente da transformação social - para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por esta razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente (Bordenave, 1989, p. 24 *apud* Berbel, 2016, p. 51).

A MP consiste em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Essas etapas são inspiradas no arco de Magueres, mas podem ser adaptadas às diferentes situações educacionais ou profissionais dos estudantes (Berbel, 2016).

A seguir, descrevemos cada uma dessas etapas e explicamos como elas podem contribuir para uma formação omnilateral e emancipatória no estágio supervisionado.

Na primeira etapa, o estudante observa e descreve uma situação-problema da realidade que seja significativa para o seu contexto educacional ou profissional. Essa situação-problema deve ser uma questão que desperte o interesse e a curiosidade do estudante, que o leve a questionar a realidade e a buscar conhecimentos para compreendê-la e transformá-la.

Nessa etapa eles “[...] expressam suas percepções pessoais, efetuando assim uma primeira ‘leitura sincrética’ ou ingênua da realidade” e “separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente” (Bordenave, 1983, p. 24 *apud* Berbel, 2016, p. 52). O importante é que o estudante tenha um contato direto com a realidade que ele pretende problematizar, e que ele registre as suas impressões, percepções, sentimentos, dúvidas etc., sobre a situação-problema. Essa etapa contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante, pois o estimula a observar a realidade de forma atenta e questionadora, identificando os problemas que afetam a sua vida e o seu trabalho.

Na segunda etapa, denominada de pontos-chave, o estudante deve identificar os aspectos mais relevantes da situação-problema. Eles consistem em perguntas abertas que o estudante se faz para compreender e resolver a situação-problema. Essas perguntas devem estimular o pensamento crítico e a busca por respostas, podendo ser definidas pelo próprio estudante ou em conjunto com o orientador. Os pontos-chave devem ser claros, objetivos e pertinentes à situação-problema. Além disso, devem ser organizados em uma sequência lógica e hierárquica, de acordo com a sua importância e complexidade. Essa etapa favorece o desenvolvimento da criatividade do estudante, pois o desafia a pensar sobre a situação-problema de forma sistêmica e complexa, formulando perguntas que norteiem a sua pesquisa e a sua intervenção. Os pontos-chave “[...] são as variáveis mais determinantes da situação” (Berbel, 2016, p. 52).

Na terceira etapa, o estudante busca conhecimentos teóricos que possam responder aos pontos-chave. A teorização é o momento em que o estudante recorre ao conhecimento teórico para fundamentar as suas reflexões sobre a situação-problema. O conhecimento teórico pode ser obtido através de diferentes fontes, como livros, artigos, vídeos, etc. Essa etapa deve ser realizada de forma crítica e dialógica, ou seja, o estudante deve questionar as teorias ou conceitos que ele utiliza, comparando-os com outras fontes ou perspectivas. Segundo Bordenave (1989 *apud* Berbel, 2016), nesta etapa:

[...] o aluno chega a entender o problema não somente em suas manifestações empíricas ou situacionais, mas também os princípios teóricos que o explicam. Essa etapa compreende operações analíticas da inteligência, “por isso é altamente enriquecedora e permite o crescimento mental dos alunos” (Bordenave, 1989, p. 25 *apud* Berbel, 2016, p. 52).

Nesse sentido, o estudante deve relacionar as teorias ou conceitos com a sua própria experiência prática, verificando se eles se aplicam à realidade que ele observou, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade científica do estudante, pois o estimula a buscar conhecimentos teóricos que possam explicar e fundamentar as suas reflexões sobre a situação-problema.

Na quarta etapa, o estudante formula hipóteses de solução para a situação-problema, considerando as possibilidades e limitações da realidade. As hipóteses de solução são as propostas de intervenção na realidade que o estudante elabora, a partir das teorias ou conceitos que ele utilizou na etapa anterior. Elas devem ser formuladas como afirmações ou sugestões, que indiquem o que o estudante pretende fazer para resolver ou melhorar a situação-problema. Segundo Berbel (2016):

Após o confronto da realidade com sua teorização, o aluno se vê naturalmente movido a uma quarta fase: a formulação de hipóteses de solução para o problema em estudo. Para isso, deve-se cultivar a originalidade e a criatividade para a invenção, de modo que os alunos deixem livre sua imaginação para pensar de maneira inovadora (Berbel, 2016, p. 53).

As hipóteses de solução devem ser criativas e transformadoras, ou seja, o estudante deve buscar soluções originais e inovadoras, que contribuam para a mudança da realidade. Elas, também, devem ser viáveis e factíveis, ou seja, deve levar em conta os recursos disponíveis e as condições necessárias para implementar as suas soluções. Essa etapa contribui para o desenvolvimento da capacidade propositiva do estudante, pois o estimula a propor soluções para os problemas da realidade, baseados nos conhecimentos teóricos e na sua experiência prática.

Na quinta e última etapa, o estudante aplica as hipóteses de solução à realidade, avaliando os resultados e as implicações. A aplicação à realidade é o momento de colocar em prática as suas propostas de intervenção na realidade, verificando se elas são eficazes e adequadas para resolver ou melhorar a situação-problema. Assim, Bordenave (1989 *apud* Berbel, 2016) afirmou que:

[...] o aluno aprende a generalizar o aprendido para utilizá-lo em situações diferentes e a discriminar em quais circunstâncias não é possível ou conveniente aplicá-lo, sabendo qual escolher. Por meio do exercício, aperfeiçoa sua destreza e adquire domínio e competência no manejo das técnicas associadas à solução do problema. Encontramos aí a consideração do necessário desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento (Bordenave, 1989 *apud* Berbel, 2016, p. 53).

A aplicação à realidade pode ser realizada de diferentes formas, como por exemplo, através de projetos, campanhas, oficinas, eventos etc. O importante é que o estudante tenha um envolvimento ativo e participativo na realização da sua intervenção, e que ele avalie os seus resultados e as suas implicações. A avaliação da aplicação à realidade deve ser realizada de forma crítica e reflexiva, ou seja, o estudante deve analisar os efeitos e as consequências da sua intervenção na realidade, considerando os aspectos positivos e negativos, as dificuldades e os desafios, as potencialidades e as limitações. O estudante deve, também, comparar os seus resultados com as suas expectativas iniciais, verificando se as suas hipóteses de solução foram confirmadas ou refutadas.

Essa etapa contribui para o desenvolvimento da capacidade prática e avaliativa do estudante, pois o estimula a aplicar as suas soluções à realidade, verificar a sua eficácia e adequação, e refletir sobre os seus resultados e implicações, permitindo ao estudante colocar em prática os conhecimentos teóricos e as competências técnicas que ele adquiriu, bem como avaliar o seu próprio desempenho e o seu impacto na realidade.

Podemos afirmar que a MP é uma forma de ensino-aprendizagem que favorece a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes, pois estimula a participação ativa na construção do seu conhecimento, integra os conteúdos curriculares com as demandas reais do mundo do trabalho e da sociedade, e desenvolve competências técnicas, científicas e socioemocionais. Essas competências permitem aos estudantes analisar a realidade de forma complexa e contextualizada, propor soluções originais e inovadoras para os problemas, interagir com os diferentes sujeitos que fazem parte da sua realidade, respeitando as suas diferenças e diversidades, e assumir uma postura ética, política e socialmente comprometida com a transformação da realidade.

No entanto, a MP, também, apresenta alguns desafios, tais como a resistência de educadores e estudantes a metodologias contrárias às práticas tradicionais. Além das dificuldades relacionadas às empresas, tendo em vista que essa Metodologia é uma abordagem pedagógica crítica e pode ir de encontro aos valores e princípios da empresa que está submetida à lógica do mercado. Esses desafios devem ser enfrentados com criatividade e persistência pelos educadores e pelos estudantes, buscando superar as dificuldades e potencializar as possibilidades dessa abordagem pedagógica, uma vez que o aprendizado e a reflexão crítica são o objetivo principal.

Nesse sentido, nosso argumento se alinha com a visão de Freire (2002), que destaca que:

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. [...] É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (Freire, 2002, p. 43).

Para isso, é importante que educadores e estudantes estejam conscientes dos benefícios da MP, como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise, comunicação, colaboração e solução de problemas, essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica. Além disso, é necessário que tenham uma postura ética e comprometida com a transformação social, buscando não apenas resolver os problemas propostos, mas também questionar as causas e as consequências deles, bem como as possíveis alternativas para superá-los. Dessa forma, essa Metodologia pode contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os para atuar de forma crítica, criativa e responsável na sociedade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, que teve como objetivo geral apresentar uma proposta didático-pedagógica direcionada aos professores-orientadores do estágio supervisionado dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a fim de sistematizar tais procedimentos, que auxiliem na mediação e materialização de uma práxis crítico-reflexiva, em uma perspectiva de formação omnilateral e emancipatória.

Esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Segundo esse método, a realidade é composta por fenômenos materiais e históricos que estão em constante movimento e transformação, gerados pelas contradições e conflitos entre as forças produtivas e as relações sociais de produção (Gadotti, 1998).

O materialismo histórico-dialético busca compreender as condições materiais e históricas que determinam a existência humana, bem como as possibilidades de superação das relações de dominação e exploração que caracterizam o modo de produção capitalista. Nesse sentido, Marx e Engels (1977 *apud* Gadotti, 1998) afirmam que:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona todo o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Marx; Engels, 1977, p. 338 *apud* Gadotti, 1998, p. 97).

A partir dessa citação, pode-se perceber como o materialismo histórico-dialético oferece uma visão crítica e dialógica da realidade social, que também permite abordar o estágio supervisionado em sua totalidade concreta e histórica, em seu movimento dialético de contradições e superações e em sua possibilidade de transformação pela ação humana. Isso significa que esse método possibilita compreender o estágio como uma atividade curricular que se relaciona com os demais elementos que compõem a realidade educacional, social, econômica, política e cultural.

Enquanto método de análise da realidade, o materialismo histórico-dialético se baseia em quatro princípios fundamentais: princípio da totalidade, princípio do movimento, princípio da mudança qualitativa e princípio da contradição. O princípio da totalidade significa que a realidade deve ser compreendida em sua totalidade concreta e histórica, ou seja, em sua relação com o contexto social, econômico e cultural em que está inserida (Gadotti, 1998). De acordo com Kosik (1969 *apud* Gadotti, 1998):

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 1969, p. 42 *apud* Gadotti, 1998, p. 103).

Assim, para compreender o estágio supervisionado, é preciso considerar seu papel na formação profissional e social dos estudantes, as suas relações com o mundo do trabalho, as suas demandas e desafios pedagógicos, as suas políticas e legislações, dentre outros aspectos.

O princípio do movimento, por sua vez, implica que nada está pronto ou acabado, mas tudo está em processo de transformação (Gadotti, 1998). O movimento é a expressão da vida e da atividade dos seres humanos e da natureza. Nesse sentido, “[...] a dialética considera todas as coisas no seu devir” (Gadotti, 1998, p. 104) e não pode “[...] entender a totalidade como um todo já feito e formalizado” (Kosik, 1969, p. 49 *apud* Gadotti, 1998, p. 104). O estágio supervisionado é um processo dinâmico e dialógico, que envolve diferentes sujeitos, saberes e práticas, que se modificam ao longo do tempo.

No que diz respeito ao princípio da mudança qualitativa, ele expressa que as mudanças não são apenas quantitativas ou superficiais, mas qualitativas ou essenciais. As mudanças qualitativas ocorrem quando as contradições atingem um ponto crítico ou de ruptura, gerando uma nova qualidade ou forma de existência, como uma pequena aldeia transformando-se, gradativamente, em uma grande cidade (Gadotti, 1998). O estágio supervisionado pode contribuir para provocar mudanças qualitativas na formação dos estudantes, em sua maneira de ver o mundo, na organização curricular, na relação escola-empresa-comunidade, desde que haja uma mediação pedagógica adequada.

Por fim, o princípio da contradição indica que a realidade está em constante

movimento e mudança, gerados pelas contradições internas e externas que existem em cada fenômeno. Para Gadotti (1998, p. 106): “Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo coexistir sem o outro. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real”. Esses elementos contraditórios são, na verdade, aspectos da realidade concreta e histórica, que se funda no real, ou seja, na matéria e na atividade humana. O estágio supervisionado apresenta contradições entre a teoria e a prática, entre a formação e o emprego, entre a educação e o capitalismo.

Esses princípios são fundamentais para compreender a dinâmica das relações sociais e históricas que envolvem o estágio supervisionado que é uma atividade que faz parte da formação profissional e social dos estudantes, que visa uma aproximação da totalidade do conhecimento profissional pelo confronto dialético entre os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos ao longo do curso com a realidade vivenciada no âmbito da atividade de estágio.

Como processo de mediação entre a escola e o mundo do trabalho, o estágio coloca os estudantes em contato com as condições materiais, as relações de produção e as ideologias dominantes do modo de produção capitalista (à lógica do mercado, à divisão do trabalho, à exploração do trabalho, à alienação do trabalho, dentre outras). Essa capacidade do materialismo histórico-dialético abordar o estágio supervisionado na EPTNM implica que essa atividade pode ser planejada, executada e avaliada de acordo com a Metodologia da Problematização, envolvendo os estudantes em um processo de aprendizagem significativa, crítica e transformadora (Santana *et al.* 2019).

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético oferece uma visão ampla, profunda e crítica do estágio supervisionado. Além de propor uma postura ativa, criativa e transformadora dos estudantes, que supera – sem ignorá-las – as posturas passivas, reprodutivas e conformistas que predominam nas práticas tradicionais do estágio.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação realizada partiu de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa que buscou compreender como orientar o estágio supervisionado dos cursos da EPTNM, de forma que possibilite não apenas a apreensão dos conteúdos

técnico-científicos, mas também estimule a reflexão crítica dos estudantes. Para isso, optamos por utilizar o *Educational Design Research* (EDR), ou Pesquisa de Design Educacional em português. Esse método de pesquisa combina a investigação científica com o desenvolvimento e a implementação de soluções para problemas educacionais (Bernardo, 2021). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia, recebendo o parecer favorável sob o número 5.950.578.

Inicialmente, oito estudantes do ensino médio integrado aceitaram participar da pesquisa. Contudo, ao longo do estudo, observou-se uma redução no número de participantes, culminando em um grupo focal composto por apenas três estudantes que permaneceram até a conclusão da pesquisa. Essa mudança no grupo focal reflete os desafios encontrados na manutenção da participação dos estudantes em pesquisas de longo prazo. Além do grupo focal com os estudantes, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor-orientador do estágio supervisionado. Essa entrevista teve como objetivo aprofundar a compreensão das experiências e percepções do docente em relação à aplicação da Metodologia da Problematização e seu impacto na práxis crítico-reflexiva dos estudantes. Os *insights* obtidos por meio dessa entrevista foram fundamentais para complementar a análise dos dados coletados no grupo focal e enriquecer os resultados da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, na medida em que se aplicava uma metodologia de ensino na atividade de estágio, o caminho metodológico escolhido foi o de realização de um teste inicial com um grupo de estudantes que podemos situar como um estudo de *Development and Research* (Desenvolvimento e Investigação), baseado em uma intervenção no processo de estágio supervisionado, através do uso da Metodologia da Problematização no sentido de favorecer a práxis crítico-reflexiva, conforme desenvolvido no capítulo teórico, uma vez que as condições institucionais para a realização de uma pesquisa empírica mais controlada e com a duração exigida não era possível.

Segundo Bernardo (2021), o *Development and Research* (Desenvolvimento e Investigação) é um termo que abrange diversas metodologias de investigação que buscam gerar conhecimento teórico com base científica, a partir do desenvolvimento e da implementação de soluções e produtos para resolver problemas. Essas metodologias têm um caráter pragmático e prático, e englobam o *Educational Design Research* (EDR). De acordo Bernardo (2021):

O Desenvolvimento e Investigação, em particular o EDR, pode ser uma abordagem metodológica capaz de responder ao desafio colocado por Roldão (2015) de que o conhecimento científico produzido no campo da educação seja mobilizável, transferível e aplicável a contextos para além do qual foi produzido (Bernardo, 2021, p. 68).

Coutinho e Chaves (2001 *apud* Bernardo, 2021) destacam que o EDR é uma metodologia que combina teoria e prática, baseada em evidências empíricas e adaptada a um contexto educacional complexo. Seu propósito é oferecer soluções práticas com fundamentação conceitual e gerar conhecimento, por meio do desenho, criação, teste e produção de intervenções. Assim, a partir de diferentes técnicas de coleta e análise de dados, adequadas aos objetivos e etapas da pesquisa, o conhecimento procedimental surge do teste em ciclos da solução implementada, bem como a base conceitual se apoia em princípios teóricos que embasam os procedimentos que se revelaram eficazes (Bernardo, 2021).

Desse modo, o EDR busca contribuir, tanto para a teoria, quanto para a prática educacional, gerando conhecimentos úteis e generalizáveis, abordando diferentes níveis de intervenção educacional, desde um ambiente específico (por exemplo, uma sala de aula) até um sistema educacional (por exemplo, uma rede de ensino), dependendo do problema e do público-alvo da pesquisa. Por isso, o EDR foi considerado um método adequado, pois permite desenvolver e testar uma solução prática para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, adaptando-se e ajustando-se a pesquisa, de acordo com as necessidades e as possibilidades do contexto educacional.

Diferentemente dos métodos tradicionais de pesquisa, o EDR se adapta à especificidade de um caso situacional e o teste feito tem o caráter experimental. Isso significa que esse método busca resolver problemas reais em contextos educacionais, envolvendo os participantes no processo de *design* e avaliando os resultados de forma rigorosa e sistemática, por meio de três fases principais: investigação preliminar, desenvolvimento e construção, avaliação e reflexão (Plomp, 2013; McKenney; Reeves, 2012; Nieveen; Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021). Essas fases não são lineares, mas sim, cíclicas e interativas, permitindo que o pesquisador faça ajustes e melhorias na solução educacional ao longo do processo (Plomp, 2013 *apud* Bernardo 2021).

A seguir, descrevemos cada uma das fases do EDR: investigação preliminar, desenvolvimento e construção, avaliação e reflexão; e como elas foram aplicadas durante a pesquisa.

3.1.1 *Investigação Preliminar*

Nesta fase, o objetivo foi realizar uma revisão da literatura sobre o tema, buscando evidências, lacunas e oportunidades para o desenvolvimento do estudo. Segundo Akker (1999, 2013; Cobb *at al*, 2003 *apud* Bernardo, 2021), antes de iniciar uma investigação, é preciso justificar sua relevância e utilidade, o que envolve realizar algumas atividades preliminares, como buscar fontes confiáveis, consultar especialistas, examinar situações exemplares e estudar casos de experiências anteriores, para entender melhor os problemas e o contexto em que estão inseridos.

A revisão da literatura foi realizada com base em fontes primárias, secundárias e terciárias, utilizando as bases de dados Scielo e Capes, bem como livros relevantes para o tema da pesquisa. Os principais temas abordados foram: educação profissional técnica de nível médio, estágio supervisionado, práxis e Metodologia da Problematização. Essa fase permitiu compreender o estado da arte sobre o tema, assim como identificar as lacunas e as oportunidades para o desenvolvimento de uma solução educacional relevante para o contexto do estágio supervisionado.

3.1.2 *Desenvolvimento e Construção*

O objetivo desta fase foi desenvolver a solução educacional, que consistiu, inicialmente, em fichas baseadas nas etapas da Metodologia da Problematização e, posteriormente, em um esboço de um produto educacional. De acordo com Bernardo (2021), essa fase envolve ciclos de pesquisa que alternam entre o planejamento e a execução, com ênfase na avaliação contínua para aprimorar o resultado.

O cenário de *design* foi um conjunto de empresas/locais diferentes, onde os estudantes de um curso técnico de uma instituição federal de ensino realizaram o estágio supervisionado e participaram da intervenção educativa baseada na Metodologia da Problematização. Por empresas/locais, entende-se os ambientes onde os estudantes puderam desenvolver atividades relacionadas à sua área de formação, sendo escolhidos pelos próprios estudantes, de acordo com a sua área de interesse e a disponibilidade de vagas. Esses ambientes variavam em segmento (indústria, comércio, serviço, etc.), porte e localização.

Nieveen e Folmer (2013 *apud* Bernardo, 2021) afirmam que existem duas formas diferentes de usar os protótipos: desenhar e testar no campo somente uma

parte ou todo o projeto com os usuários (por exemplo, um módulo ou o curso inteiro); ou fazer um rascunho em papel e simular para os participantes como seria a interação com a solução educacional. Assim, as fichas foram importantes para orientar e registrar o processo de aprendizagem dos estudantes. Elas foram compostas por:

- Ficha de registro da Observação da realidade: onde os estudantes foram orientados a observar uma parcela da realidade e identificar um problema que afetava o seu contexto de atuação;
- Ficha de registro dos Pontos-chave: onde os estudantes foram orientados a selecionar os aspectos mais relevantes do problema e relacionar com as suas causas e consequências;
- Ficha de registro da Teorização: onde os estudantes foram orientados a pesquisar conceitos e teorias que ajudaram na compreensão e explicação do problema;
- Ficha de registro das Hipóteses de solução: onde os estudantes foram orientados a propor possíveis soluções para o problema, baseadas na teorização e na criatividade;
- Ficha de Aplicação à realidade: onde os estudantes foram orientados a implementar ou simular as soluções propostas e avaliar os seus resultados e impactos.

Para aplicar as etapas da Metodologia na prática, os estudantes receberam um conjunto de cinco fichas cada um, que deveriam ser preenchidas ao longo do estágio, de acordo com as orientações do professor. As fichas foram entregues e discutidas em encontros virtuais com o professor e os estudantes.

Na etapa de aplicação à realidade, os estudantes enfrentaram algumas limitações para intervir no local do estágio, pois não tinham autorização dos gestores das empresas/locais. Essa restrição se devia às questões de segurança, confidencialidade ou burocracia. Apesar disso, eles puderam refletir sobre o próprio aprendizado e desenvolver habilidades de pensamento crítico, criativo e colaborativo.

3.1.3 Avaliação e Reflexão

Nesta fase, o objetivo foi avaliar a proposta didático-pedagógica, que era o produto da nossa pesquisa. Esse material foi elaborado com base nos dados coletados e analisados após a implementação da Metodologia da Problematização.

Para avaliar essa Metodologia e refinar o produto educacional, optamos por utilizar o grupo focal e a entrevista semiestruturada como técnicas de coleta de dados, pois permitem explorar as percepções, opiniões e sentimentos sobre um tema específico (Gatti, 2005; Morgan, 1997), bem como aprofundar as questões relevantes para a pesquisa (Gil, 2002).

O grupo focal foi conduzido pelo pesquisador, que seguiu um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas sobre a satisfação, o aprendizado e as dificuldades dos estudantes com a abordagem pedagógica que integra o produto educacional. O grupo focal durou cerca de 60 minutos e foi gravado em áudio e vídeo, com a autorização dos participantes.

Além do grupo focal, realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor-orientador, que analisou a aplicação da Metodologia da Problematização. A entrevista foi baseada em um roteiro flexível, contendo questões sobre os benefícios da Metodologia na aprendizagem dos estudantes, bem como sobre as sugestões de melhoria para o produto educacional. A entrevista durou cerca de 60 minutos e foi gravada em áudio, com a autorização do entrevistado.

A análise dos dados foi feita seguindo os passos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016). Logo, o objetivo do grupo focal e da entrevista semiestruturada foi coletar as impressões dos participantes sobre a implementação da Metodologia da Problematização e refinar o produto educacional, incorporando as sugestões e as críticas, bem como os critérios de qualidade epistemológica propostos por Nieveen e Folmer (2013 *apud* Bernardo, 2021), relevância ou validade de conteúdo, consistência ou validade de constructo, usabilidade e eficácia; adequando a solução ao contexto e aos objetivos da pesquisa.

A fase da avaliação do método EDR pode alcançar um patamar de avaliação sumativa. Isso significa que essa avaliação produz um julgamento global sobre os resultados da solução educacional desenvolvida e testada, considerando os critérios e os padrões definidos previamente (Nieveen e Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021). Isso pode ser útil para tomar decisões sobre a continuidade, a revisão ou a disseminação da solução, bem como para contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação.

No entanto, optamos por não fazer uma avaliação sumativa da solução educacional. A razão para essa escolha foi baseada na natureza e na escala da nossa intervenção educativa, que se enquadra no que Nieveen e Folmer (2013 *apud*

Bernardo, 2021) chamam de projeto piloto, inovação local ou experiência de curta duração. Nesses casos, a avaliação sumativa nem sempre é necessária, pois o foco está na experimentação e na melhoria contínua. Além disso, conforme exposto anteriormente, as condições institucionais para a realização de uma pesquisa empírica mais controlada e com a duração exigida não eram possíveis, devido às limitações de tempo e acesso aos dados. Isso também dificultou a realização de uma avaliação sumativa adequada, que requer um planejamento rigoroso e uma amostra representativa.

Portanto, decidimos nos concentrar na avaliação formativa que foi feita de forma contínua, durante todo o ciclo de desenvolvimento e teste da solução educacional. A avaliação formativa envolveu o pesquisador, e os participantes, que puderam dar *feedbacks* e sugestões para a melhoria da solução. Além disso, permitiu ao pesquisador refletir sobre a sua própria prática de pesquisa, identificando as dificuldades, as limitações e as possibilidades de sua intervenção educativa. Essa reflexão implica a ponderação cuidadosa do que ocorreu ao longo do processo de desenvolvimento e implementação, com o objetivo de produzir uma compreensão teórica dos resultados alcançados (McKenney; Reeves, 2012 *apud* Bernardo, 2021). Assim, a reflexão e a avaliação são etapas complementares e contínuas no EDR, que visam aprimorar a qualidade e a relevância das soluções desenvolvidas.

Dessa forma, a interpretação e a discussão dos dados nos permitiram responder à questão da pesquisa, bem como gerar conclusões e recomendações para a melhoria da prática educativa no estágio supervisionado da educação profissional técnica de nível médio. Os resultados da análise serão apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos, focando nos critérios de qualidade epistemológica (Nieveen; Folmer 2013 *apud* Bernardo, 2021). Esses critérios são:

- Relevância ou validade de conteúdo: “a intervenção deve responder a uma necessidade efetiva e ter como ponto de partida o estado da arte” (Nieveen; Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021, p. 74). Isso implica que a intervenção deve ser baseada em uma análise rigorosa do problema, considerando o contexto, os objetivos, os beneficiários e as evidências disponíveis. A intervenção, também, deve estar alinhada com as teorias e os modelos relevantes da área de conhecimento;
- Consistência ou validade de constructo: “todos os componentes têm que estar coerentemente relacionados” (Nieveen; Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021, p. 74). Essa consistência significa que a intervenção deve ter uma estrutura lógica e clara, que mostre como as atividades, os recursos, os resultados e os efeitos esperados se conectam e se justificam. A intervenção, também, deve ser consistente com os pressupostos teóricos e metodológicos que a fundamentam;
- Usabilidade: “o público-alvo (os agentes que no terreno irão executar a intervenção) tem de considerar a intervenção aplicável” (Nieveen; Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021, p. 74). Isso significa que a intervenção deve ser adequada às características, às necessidades, às expectativas e às preferências dos usuários finais. A intervenção, também, deve ser fácil de usar, de compreender, de adaptar e de disseminar;
- Eficácia: “a intervenção (resultado final) possui as características pretendidas e alcança os resultados esperados” (Nieveen; Folmer, 2013 *apud* Bernardo, 2021, p. 74). Logo, a intervenção deve ser testada empiricamente, usando métodos apropriados e rigorosos, para verificar se ela produz os efeitos desejados e se ela é superior às alternativas existentes. A intervenção, também, deve ser avaliada em termos de custo-benefício, sustentabilidade e impacto social.

Desse modo, o processo de elaboração do produto educacional, considerando o referencial teórico-metodológico adotado, foi descrito no capítulo anterior e consistiu na análise e exploração, *design* e construção, avaliação e reflexão.

As discussões foram coerentes com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a análise dos dados coletados, a partir das técnicas utilizadas (grupo focal e entrevista semiestruturada) consistiu em três procedimentos: codificar, categorizar e interpretar os dados (Bardin, 2016), buscando responder à questão da pesquisa:

- Como orientar o estágio supervisionado nos cursos da educação profissional técnica de nível médio para que possibilite não apenas a apreensão dos conteúdos técnico-científicos, mas possa estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo do trabalho, em uma perspectiva de formação omnilateral e emancipatória?

E confirmar a hipótese formulada:

- A Metodologia da Problematização, aplicada no estágio supervisionado, contribui para a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes, ao possibilitar uma práxis crítico-reflexiva que articula os pressupostos teóricos da EPT com a realidade do mundo do trabalho.

A seguir, apresentamos cada uma das técnicas utilizadas na coleta e na análise dos dados, bem como os resultados e as discussões obtidas.

4.1 GRUPO FOCAL

Esta seção apresenta os resultados do grupo focal realizado com os estudantes participantes que realizaram a intervenção educacional baseada na Metodologia da Problematização no estágio supervisionado. O objetivo do grupo focal foi verificar a eficácia da intervenção, ou seja, se ela atingiu os resultados esperados ou desejados em termos de desenvolvimento de competências profissionais, críticas e reflexivas.

Segundo Bernardo (2021), para que uma intervenção seja eficaz, é necessário que o pesquisador colete dados qualitativos sobre como ela é usada no contexto real de aplicação, e realize uma análise sistemática desses dados. Nessa perspectiva, a análise dos dados coletados por meio do grupo focal foi feita de forma descritiva e interpretativa, com os seguintes objetivos:

- Apresentar os principais resultados do grupo focal, destacando as

convergências e as divergências entre as opiniões dos participantes, as frequências e as intensidades das opiniões expressas e os argumentos utilizados;

- Relacionar os resultados do grupo focal com o referencial teórico da pesquisa, compreendendo as perspectivas subjacentes às falas dos participantes, as contradições e as ambiguidades presentes, as implicações e as repercussões da intervenção realizada.

O grupo focal foi realizado no segundo semestre de 2023, por meio da plataforma *Google Meet*, e teve a duração de uma hora, onde o pesquisador atuou como moderador e observador, buscando compreender a diversidade de elementos envolvidos na intervenção.

O grupo foi constituído por 03 estudantes, sendo 1 do gênero masculino e 2 do gênero feminino, com idades entre 15 e 17 anos, e foi dividido em três partes: uma introdução, em que o pesquisador apresentou os objetivos e as regras do grupo focal; uma discussão, em que o pesquisador fez as perguntas do roteiro e moderou a conversa entre os participantes; e uma conclusão, em que o pesquisador agradeceu a colaboração de todos.

O roteiro de perguntas abrangeu os seguintes temas: o processo de problematização, as situações experienciadas, os desafios e as facilidades encontradas, os aspectos positivos e negativos da intervenção, as sugestões de melhoria e as impressões gerais sobre a experiência. Os critérios de análise dos dados foram definidos previamente, considerando as categorias teóricas e empíricas que basearam a pesquisa.

A seguir, apresentamos a análise das categorias temáticas do grupo focal:

Quadro 2 - Categorias temáticas do grupo focal

| Categoria | Grupo focal | Análise/Conclusão |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Processo de problematização (fichas) | “Para mim, foi muito mais tranquilo, pois eu tinha dificuldade de iniciar o relatório.” (Estudante 1). | Facilitou a escrita do relatório |
| Processo de problematização (fichas) | “Conforme eu fazia as fichas, eu analisava e percebia que, quando fosse iniciar o meu relatório, seria bem mais fácil e realmente foi.” (Estudante 2). | Facilitou a escrita do relatório |
| Processo de problematização (fichas) | “De acordo com as fichas, conforme eu lia, eu consegui ter facilidade na hora do relatório.” (Estudante 3). | Facilitou a escrita do relatório |
| Desenvolvimento de competências profissionais | “A primeira ficha, de observação da realidade, nos obriga, entre aspas, a ter uma visão crítica daquela situação.” (Estudante 1). | Contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação |
| Desenvolvimento de competências profissionais | “Nós sabíamos que algumas coisas não eram normais. Mas, com essas fichas, conseguimos entender melhor, saber como nos portar, saber como agir.” (Estudante 2). | Contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação e visão crítica |
| Desenvolvimento de competências profissionais | “Eu acho que a comunicação e o tratamento das pessoas são muito importantes, principalmente numa área profissional.” (Estudante 3). | Contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação e visão crítica |
| Conhecimento sobre o mundo do trabalho | “O estágio pode envolver diferentes aspectos, como o relacionamento com o supervisor, o uso do maquinário, o ambiente de trabalho, o atendimento ao público e a qualidade dos produtos.” (Estudante 1). | Permitiu identificar e abordar problemas no ambiente de trabalho |
| Conhecimento sobre o mundo do trabalho | “Embora tivéssemos experiência no setor de alimentos, percebíamos que havia algumas práticas não eram normais.” (Estudante 2). | Permitiu identificar e abordar problemas no ambiente de trabalho |
| Conhecimento sobre o mundo do trabalho | “Eu enfrentava alguns desafios na empresa que desconhecia. Por isso, eu precisava refletir; ao voltar para casa, buscar informações e assim por diante.” (Estudante 3). | Permitiu identificar e abordar problemas no ambiente de trabalho |
| Desenvolvimento de competências cidadãs | “Essas fichas foram muito úteis para eu entender melhor o que é o estágio e o que é apenas ilusão sobre ele.” (Estudante 1). | Despertou um olhar crítico sobre o mundo do trabalho |
| Processo de problematização (fichas) | “Acredito que elas podem ser adaptadas a diferentes situações.” (Estudante 1). | Pode ser aplicada em qualquer situação |

Fonte: Elaboração própria (2024)

A categoria *processo de problematização* se refere à forma como os estudantes utilizaram as fichas e seguiram as etapas da Metodologia da Problematização: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Essas etapas visam estimular o pensamento crítico, a pesquisa e a intervenção dos estudantes sobre os problemas reais que enfrentam no seu campo de atuação. Ao simplificar a redação do relatório, os estudantes notaram que o uso de fichas, cada uma representando uma etapa, os auxiliou na organização das informações, na análise da realidade e na estruturação do texto final.

As falas dos estudantes expressam essa opinião de forma positiva e enfática. Isso demonstra que a Metodologia da Problematização favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa e escrita dos estudantes, que é parte fundamental do processo educativo, de modo que, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a ‘curiosidade epistemológica’” (Freire, 2002, p. 13). Assim, ao facilitar a escrita do relatório, a Metodologia contribuiu para que os estudantes se tornassem autores e agentes de sua própria aprendizagem.

A categoria *o desenvolvimento de competências profissionais* se refere ao conjunto de habilidades que os estudantes desenvolveram ou aprimoraram durante o estágio supervisionado. Essas habilidades incluem a comunicação, a observação e a visão crítica, que são essenciais não somente para o exercício profissional, mas para a formação crítico-reflexiva.

A contribuição da Metodologia da Problematização para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação e visão crítica indica que os estudantes não apenas reconheceram a importância de observar e comunicar, mas também demonstraram conscientização crítica. Esse resultado demonstra que a Metodologia favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais relevantes para os estudantes, que envolvem, tanto aspectos técnicos, quanto humanos do trabalho. Nesse sentido Freire (1989) afirma que:

Se faz preciso, então, enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (Freire, 1989, p. 34).

Além disso, esse resultado evidencia que essa abordagem pedagógica contribui para uma educação dialógica, visto que promove o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como entre eles e o mundo. Para Freire (2002):

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2002, p. 31).

Disso resulta que o diálogo é uma forma de comunicação horizontal e democrática, que pressupõe respeito mútuo, humildade, curiosidade e criticidade. Nessa perspectiva, ao contribuir para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação e visão crítica, a Metodologia da Problematização favorece o diálogo dos estudantes com os diferentes atores e contextos do mundo do trabalho.

A categoria *conhecimento sobre o mundo do trabalho* se refere ao conjunto de informações e conceitos que os estudantes adquiriram ou ampliaram sobre o contexto e as características do trabalho. Esse conhecimento permitiu que os estudantes identificassem e abordassem os problemas no ambiente de trabalho, usando a Metodologia da Problematização como uma ferramenta de apoio.

A contribuição da Metodologia da Problematização permitiu que os estudantes identificassem e abordassem problemas no ambiente de trabalho durante o estágio supervisionado. Eles utilizaram as fichas de problematização para sistematizar informações, buscar referências teóricas e propor soluções viáveis. Esse resultado demonstra que essa Metodologia favoreceu o desenvolvimento da competência investigativa dos estudantes, que exigem dos sujeitos uma atitude de busca, de indagação e de criação. Nesse sentido (Freire, 2000):

Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura conjectura para o *projeto de mundo*. A presença maior da *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da conjectura vai cedendo espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a separação da pura opinião ou da conjectura para o projeto de mundo (Freire, 2000, p. 21, grifos do autor).

Portanto, ao permitir identificar e abordar problemas no ambiente de trabalho, a Metodologia da Problematização incentivou aos estudantes a assumirem uma postura ativa e criativa diante das situações reais de trabalho. Isso significa um passo

na direção da superação de uma visão utilitarista e reducionista do estágio supervisionado.

A categoria *desenvolvimento de competências cidadãs* se refere ao conjunto de atitudes e valores que os estudantes desenvolveram ou fortaleceram durante o estágio supervisionado. Essas competências incluem o olhar crítico sobre o mundo do trabalho, que implica em uma visão consciente e reflexiva sobre o significado e o papel do estágio supervisionado na sua formação profissional e cidadã.

A Metodologia da Problematização despertou um olhar crítico sobre o mundo do trabalho, levando os estudantes a desenvolverem uma visão mais consciente e reflexiva sobre o significado e o papel do estágio supervisionado em sua formação profissional e cidadã. Para Freire (1967, p. 60) a criticidade “[...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na sua representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência”. Isso demonstra que a Metodologia da Problematização favoreceu o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, que é fundamental para uma formação voltada para a emancipação dos sujeitos, que se reconhecem como agentes históricos e sociais, capazes de transformar a realidade.

Apesar de algumas limitações já abordadas anteriormente, a intervenção educacional se mostrou relevante, consistente, usável e eficaz, de acordo com os critérios do EDR, pois respondeu a uma necessidade real dos estudantes: desenvolver um olhar crítico-reflexivo sobre o mundo do trabalho. A intervenção foi fundamentada no referencial teórico sobre as bases conceituais da EPT, assim como da Metodologia da Problematização e se baseou em uma estrutura lógica e clara, que seguiu as cinco etapas propostas por essa Metodologia: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

A intervenção, também, foi adequada às características, necessidades, expectativas e preferências dos estudantes, que utilizaram as fichas contendo cada etapa para facilitar a escrita do relatório. Além disso, a intervenção alcançou os resultados esperados, que foram a formação crítico-reflexiva dos estudantes, o reconhecimento da importância do estágio supervisionado para a sua formação e a compreensão dos aspectos que fazem parte do mundo do trabalho.

4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Após a análise do grupo focal sobre a experiência dos estudantes com a implementação da Metodologia da Problematização, realizamos a entrevista semiestruturada com o professor-orientador. O objetivo da entrevista foi coletar as suas percepções sobre essa abordagem pedagógica e a contribuição para o processo de ensino-aprendizagem no estágio supervisionado, bem como a contribuição para o desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes.

Na exploração do material, foi feita a leitura e a codificação do texto da entrevista, identificando as unidades de registro (palavras, frases ou parágrafos) que expressam as opiniões do participante sobre o estágio supervisionado e a intervenção educacional com a Metodologia da Problematização.

No tratamento dos resultados, foi feita a classificação das unidades de registro em categorias e subcategorias previamente definidas, analisando a frequência e a relevância das mesmas. Na interpretação, foi feita a descrição e a discussão dos resultados obtidos à luz do referencial teórico que embasou a pesquisa.

A partir da análise de conteúdo, foram identificadas cinco categorias principais que evidenciam as opiniões do participante sobre a importância da Metodologia da Problematização para o estágio supervisionado dos estudantes: início do estágio; conhecimento da Metodologia da Problematização; avaliação do estágio; aplicação da Metodologia da Problematização e desenvolvimento de habilidades e competências. Essas categorias foram subdivididas em subcategorias, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Categorias e subcategorias da entrevista

| Categoria | Subcategoria |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------|
| Início do estágio supervisionado | Preparação para o estágio |
| Conhecimento da MP | Familiaridade com a MP |
| Avaliação do estágio supervisionado | Critérios de avaliação |
| Aplicação da MP | Colaboração entre as partes envolvidas |
| Desenvolvimento de habilidades e competências | Contribuição da MP |

Fonte: Elaboração própria (2024)

A primeira categoria refere-se ao *início do estágio supervisionado*. O participante defende que os estudantes devem ter contato com a realidade do estágio desde o primeiro ano do curso, compreendendo o conceito, os objetivos e a importância dessa atividade curricular na formação acadêmica e profissional. Isso implica a necessidade de uma abordagem pedagógica que coloque o estudante como protagonista do processo de aprendizagem do estágio. O entrevistado relata que:

“O estágio é um problema que se origina da própria concepção do PPC dos cursos. Quando o estágio supervisionado é colocado no final do curso, sem um acompanhamento adequado, o aluno não tem uma perspectiva de aprendizagem, mas apenas de cumprir a carga horária. Por isso, a gente precisa fazer um processo onde o estágio comece no primeiro ano do curso. Você pode perguntar: ‘Como é que esse aluno vai fazer estágio se ele não viu a disciplina ainda?’ Eu não estou falando do estágio em si, mas do processo que deve começar no início do primeiro ano” (Entrevista com o professor-orientador, 2023).

Essa primeira categoria reflete uma visão gradual e dialógica do estágio. O participante defende que o estudante deve se aproximar do estágio desde o primeiro ano do curso, mas não de forma imediata e isolada, e sim de forma progressiva e integrada. Isso significa que o estudante precisa de um tempo de maturação e de preparação, que envolve, tanto o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, quanto o envolvimento com os contextos de atuação dessa experiência profissional.

Para garantir o sentido formativo do estágio nessa perspectiva, consideramos as reflexões de Zabalza (2014), que embora aborde o estágio na formação universitária, podem ser aplicadas ao nosso contexto de pesquisa. Segundo o autor, o estágio proporciona aos estudantes um duplo crescimento formativo, tanto no âmbito profissional, quanto no pessoal:

A formação orientada ao desenvolvimento profissional, especialmente sensível ao desenvolvimento de competências e habilidades precisas no âmbito de cada carreira ou setor profissional.

A formação orientada para o desenvolvimento pessoal, especialmente sensível ao enriquecimento pessoal dos estudantes em todos aqueles âmbitos que os tornem maduros e cidadãos responsáveis e atentos às demandas da sociedade e dos sujeitos com os quais trabalharão (Zabalza, 2014, p. 63).

Nesse sentido, a Metodologia da Problematização pode ser uma estratégia pedagógica adequada para favorecer esse processo, pois ela contribui com a formação profissional e o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes, além de

mobilizar o seu potencial social, político e ético. Segundo Berbel (1995 *apud* Giannasi; Berbel, 1998), essa Metodologia:

[...] proporciona aos profissionais em formação amplas condições de relação teoria-prática. Estimula o trabalho junto a outras pessoas da comunidade, no local onde os fatos ocorrem; provocam algum tipo de alteração em todos os sujeitos, mesmo durante o processo, além das possibilidades de aplicação das hipóteses de solução. Alunos e professores juntos [...] aprendem com a realidade concreta. Aumentam as chances de se estimular nos alunos uma postura de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com o seu meio Berbel (1995, p. 14 *apud* Giannasi; Berbel, 1998, p. 27).

Além disso, a Metodologia da Problematização pode ajudar a superar alguns dos desafios que Zabalza (2014) aponta para a realização do estágio, como:

A falta de êxito (às vezes, por falta de tentar conseguir) na integração de teoria e prática.

A dificuldade para organizar experiências que resultem apropriadas para os aprendizes.

A centralização do estágio em uma série reduzida de habilidades técnicas à custa de uma compreensão mais ampla dos sistemas e das organizações.

Uma supervisão pobre ou desigual, com frequência como consequência de falta de preparo dos supervisores.

Experiências práticas que podem jogar fora parte do sentido que se tenta ao programa educativo em que se incluem.

A exploração dos estudantes como mão de obra barata (Zabalza, 2014, p. 63).

Para isso, é preciso que os professores orientem aos estudantes na implementação das etapas da Metodologia da Problematização, bem como na reflexão sobre as suas práticas e os seus aprendizados. Dessa forma, o estágio pode se tornar uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes.

A segunda categoria diz respeito ao *conhecimento da Metodologia da Problematização*. O participante destaca que, assim como o estágio supervisionado, a Metodologia deve ser apresentada ao estudante desde o primeiro ano do curso. Isso significa que uma compreensão aprofundada dessa estratégia pedagógica pode facilitar sua utilização eficaz durante o estágio. O participante explica que:

“Para essa metodologia ser mais eficiente, ela deve ser do conhecimento do estudante desde o primeiro ano. Porque você vai dialogando sobre ela no primeiro, no segundo ano, quando chega no terceiro ano, já tem conhecimento de como aplicar e como aquilo ali vai ajudar ele. Porque se você pegar a metodologia desse jeito e aplicar lá na reta final, quando o estudante já estiver saindo para o estágio, aí você entregar isso, tem um diálogo ali de 10 minutos ou de meia hora. Não sei qual a eficiência disso” (Entrevista com o professor-orientador, 2023).

A segunda categoria aborda a importância de se adotar a Metodologia da Problematização desde o primeiro ano do curso, cujas características devem estar alinhadas com os objetivos do estágio e ao acompanhamento contínuo dos estudantes. O participante afirma que conhecer a Metodologia desde o primeiro ano do curso é condição indispensável, não apenas para facilitar sua aplicação prática durante o estágio, mas para garantir a própria eficiência do processo educativo. Isso demonstra que ele reconhece a Metodologia da Problematização como uma estratégia pedagógica capaz de contribuir para a orientação e organização do estágio. No entanto, isso também envolve alguns desafios e algumas possibilidades que perpassam a compreensão dessa Metodologia e como ela deve ser assimilada e aplicada.

A Metodologia da Problematização não é um conjunto de regras e procedimentos fixos e universais, mas sim uma forma de pensar e de agir flexível e contextualizada, que se adapta às diferentes realidades. Isso implica que, enquanto estratégia pedagógica, ela não pode ser padronizada ou mecanizada, mas deve ser adaptada às necessidades, interesses e possibilidades de cada situação educativa, que leve em consideração a reflexão crítica sobre a prática, e que articule a teoria e a prática em uma relação dialética.

O estudante não aprende a Metodologia da Problematização apenas por meio de exposições teóricas e de leituras de textos, mas é preciso que ele a vivencie e experimente na prática, interagindo com os demais sujeitos e os contextos de atuação. Nesse sentido, a teoria não deve ser algo separado da realidade, mas sim uma reflexão crítica sobre ela. A teoria, também, deve ser uma tomada de consciência da prática, ou seja, um processo de autoconhecimento e de transformação dos sujeitos em relação ao seu contexto (Vázquez, 1977).

Assim, a Metodologia da Problematização não deve ser apenas um meio, mas, também, um fim do estágio, pois ela orienta e forma o estudante para o exercício profissional crítico, reflexivo e transformador. A familiaridade com a Metodologia, a

partir do primeiro ano do curso demandaria a realização de atividades práticas que permitam aos estudantes a sua aplicação em situações reais. Essas atividades podem incluir exercícios, estudos de caso, dentre outros, o que requer um acompanhamento efetivo do professor-orientador, que deve ser um facilitador do processo educativo, estimulando os estudantes a descobrirem o mundo por si mesmos, através da experimentação, da investigação e da problematização, incentivando-os a questionarem a realidade e ajudando-os a desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo, elemento essencial para a sua formação integral.

A terceira categoria se refere à forma de *avaliação do estágio supervisionado*. O participante argumenta que a avaliação do estágio deve levar em conta as habilidades e competências desenvolvidas pelo estudante durante o desenvolvimento das atividades de estágio. Isso significa que a avaliação do estágio deve ser voltada para a formação integral do estudante. Nesse sentido afirma que:

“A gente precisa também, a meu ver, qualificar o processo de estágio dentro da própria perspectiva que a sua Metodologia traz de preparar o estudante para o mundo do trabalho. Eu tenho hoje um processo de estágio em que a banca não avalia a capacidade profissional do estudante. Ela avalia uma apresentação... O barema avalia a apresentação. É como se eu estivesse avaliando um seminário. Não é isso. A meu ver, é o que a sua Metodologia ajuda. A sua Metodologia ajuda o estudante a adquirir competências e habilidades para o mundo do trabalho. A partir de toda essa Metodologia. E o que a gente vai avaliar ao final do estágio? Se ele adquiriu essas habilidades e competências ao final do estágio. Ponto. ‘Então, o seu estágio foi em que nível? O que você viu? O que você fez?’ Esse é o problema. A gente tem outros problemas. A gente tem um estágio que só é visto, só é percebido no final do terceiro ano. O primeiro ponto é esse. E aí esse componente curricular deve ser visto, despertado no estudante desde o primeiro ano. Segundo: o formato de avaliação, as competências avaliadas, os critérios, o barema que é utilizado para a avaliação são extremamente falhos para alcançar uma avaliação de competências e habilidades... Se a gente quiser avaliar como componente curricular teórico: ‘Ah, o slide dele está perfeito. Ele tem slide bonitinho. Ele veio arrumadinho. Ele tem boa dicção... Ele não gesticula muito. Ele fez uma excelente apresentação’. O barema é desse jeito... O barema avalia isso. E aí eu vou mais. Você fez uma pergunta que eu vou pegar o gancho. Sua Metodologia só vai funcionar se a gente tiver uma avaliação final diferente. Ela ajuda no estudante, mas a gente não atrela à avaliação; que inclusive será boa para a própria Metodologia, porque ela vai confrontar, ela vai avaliar se a metodologia de fato funciona... E aí você tem o relatório que você pode atrelar... Porque a partir do momento que você atrela a sua Metodologia ao relatório, eu, professor que vou corrigir o relatório, já consigo visualizar no relatório, já consigo perceber a influência da Metodologia na confecção do relatório. Percebe? O segundo ponto é que eu vou fazer a avaliação da apresentação considerando as habilidades e competências que a sua Metodologia promoveu, que é

o objetivo de fato do estágio e não apenas avaliar uma apresentação de seminário. Então esses são os grandes problemas” (Entrevista com o professor-orientador, 2023).

Na terceira categoria o participante apresenta uma crítica ao modelo atual de avaliação do estágio, que se baseia apenas em aspectos formais e superficiais da apresentação do estudante, sem considerar as habilidades e competências desenvolvidas durante o processo de estágio. Ele defende que a avaliação deve ser baseada em evidências e indicadores que demonstrem o desempenho e o progresso do estudante nas diferentes dimensões da prática profissional, tais como: consciência crítica; conhecimento técnico; habilidade comunicativa; postura ética; capacidade de resolver problemas; criatividade; iniciativa; dentre outras.

A avaliação do estágio, nessa perspectiva, deve ser formativa e processual, acompanhando o desenvolvimento das competências dos estudantes, ao longo do processo educativo. Isso significa que a avaliação não tem apenas uma função classificatória ou somativa, que atribui notas ou conceitos aos estudantes ao final do estágio. A avaliação, também, tem uma função diagnóstica e formativa, que identifica as dificuldades, os avanços e as necessidades de cada estudante durante o processo de aprendizagem.

A Metodologia da Problematização pode contribuir com a avaliação do estágio de várias formas, de acordo com os princípios e as etapas que ela propõe. Ela pode contribuir com a avaliação do estágio ao estimular o desenvolvimento das competências dos estudantes em todas as etapas do processo educativo, pois permite que a avaliação seja formativa e processual, acompanhando o progresso dos estudantes na observação, análise e intervenção.

A quarta categoria relaciona-se à *aplicação da Metodologia da Problematização*. O entrevistado avalia que a aplicação da Metodologia pode ser aprimorada através da cooperação entre todas as partes envolvidas no estágio (estudante, orientador e supervisor de campo). Isso sugere que um ambiente cooperativo pode potencializar a efetividade da Metodologia. O participante declara que:

“O supervisor precisa compreender a Metodologia que o estudante aplica. Essa Metodologia é autoexplicativa, mas requer um acompanhamento do supervisor. A empresa também precisa ter o mínimo de conhecimento sobre ela. Logo, eu vou explicar melhor essa situação, pois sei que você tem uma pergunta sobre isso. A Metodologia tem como objetivo alcançar certas metas, e todos os envolvidos precisam entender isso. Não basta ter uma dinâmica sem

orientador, sem o estudante se apropriar do objetivo e sem o supervisor ou a empresa saberem o que a Metodologia pretende. Hoje em dia, quando o estudante chega, eu assino um termo de estágio com um objetivo que nós preenchemos. Esse objetivo é errado e é focado na questão técnica. Por isso, eu uso um objetivo genérico, que é o mesmo para mim e para os estudantes. O objetivo é desenvolver habilidades e competências por meio de atividades práticas durante o estágio. Mas isso não é suficiente. É preciso atrelar a Metodologia ao termo de compromisso” (Entrevista com o professor-orientador, 2023).

A quarta categoria discute a importância da aplicação da Metodologia da Problematização no estágio. O professor-orientador apresenta uma discussão sobre a importância da compreensão e aplicação da Metodologia. Ele afirma que a aplicação da Metodologia pode ser melhorada, através da colaboração entre todas as partes envolvidas no estágio (estudante, orientador acadêmico e supervisor de campo). Além disso, afirma que o supervisor, o estudante e a empresa precisam entender o processo para alcançar os objetivos propostos. Isso demonstra que ele reconhece a necessidade de um ambiente colaborativo para o sucesso da Metodologia e de uma aprendizagem significativa. Em outras palavras, ele defende uma abordagem mais humanista e dialógica da educação, que valoriza o protagonismo dos estudantes e a interação entre os diferentes sujeitos do estágio, no sentido contrário de uma prática educativa tecnicista, cuja “[...] razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade” (Gadotti, 1998, p. 25).

A quinta categoria aborda o *desenvolvimento de habilidades e competências*. O participante sustenta que a Metodologia da Problematização pode favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências do estudante, tais como: pensamento crítico; autonomia; criatividade; responsabilidade social; dentre outras. Isso demonstra que ele valoriza uma formação profissional que não se limite à transmissão de conhecimentos técnicos, mas que proporcione ao estudante uma visão ampla e integrada da realidade em que atua, bem como a capacidade de intervir nessa realidade de forma ética e transformadora. De acordo com o participante:

“Independentemente de haver um alinhamento entre os sujeitos, já há um ganho. Já há um ganho na reflexão, na autonomia, como eu falei lá atrás. Mas, do ponto de vista de desenvolver outras habilidades, tanto as relacionadas ao mercado de trabalho quanto as mais voltadas para a humanas, e mesmo as questões técnicas, eu acho que isso só vai acontecer se houver um alinhamento entre as partes para promover isso. Eu acho que só assim” (Entrevista com o professor-orientador, 2023).

O participante apresenta uma visão positiva sobre a contribuição da Metodologia da Problematização. Ele destaca que a Metodologia estimula a reflexão

e a autonomia do estudante, que são essenciais para o exercício profissional em um mundo complexo e dinâmico. Essa visão está de acordo com a proposta do ensino politécnico, que busca não apenas ensinar uma profissão, mas também fazer com que o estudante entenda o processo do trabalho e a estrutura econômico-social em que está inserido (Gadotti, 1998). Por outro lado, enfatiza que outras habilidades e competências só poderão ser alcançadas se houver um alinhamento entre todos os sujeitos ligados ao processo educativo do estágio.

A entrevista realizada com o participante permitiu compreender sua percepção sobre a intervenção educacional realizada com a Metodologia da Problematização, que foi adotada como solução educacional.

Seguindo os critérios de qualidade do EDR, o participante apresentou uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem no estágio, destacando os desafios e as possibilidades dessa abordagem pedagógica para a formação dos estudantes. Além disso, enfatizou a importância de uma articulação entre os sujeitos que participam desse processo, para que a solução educacional possa ser mais eficaz.

Contudo, a análise dos dados demonstra que o conhecimento produzido evidencia não apenas a eficácia da solução educacional, uma vez que introduz uma estratégia pedagógica capaz de contribuir para uma formação crítico-reflexiva, mas também demonstra a sua usabilidade. Apesar da limitação da pesquisa, esses critérios de qualidade contribuem para a análise reflexiva e validação de todo o processo de desenvolvimento, implementação e avaliação da solução educacional, necessários para a generalização da proposta, e assim para o avanço do conhecimento e da prática educacionais no contexto do estágio supervisionado da EPTNM.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o Produto Educacional (PE) resultante da pesquisa realizada. O PE consiste em uma proposta didático-pedagógica denominada “Estágio Supervisionado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta para uma práxis crítico-reflexiva”, que tem como objetivo oferecer orientações teóricas e práticas para a aplicação da Metodologia da Problematização no estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio. O PE foi elaborado com base nos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa, bem como nos dados coletados e analisados no processo de intervenção educacional que dá ao EDR o caráter de método de pesquisa interativa e colaborativa, contribuindo, tanto para responder à pergunta de partida, quanto para aperfeiçoar a solução educacional proposta (Bernardo, 2021).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O PE elaborado é um material de apoio destinado aos professores-orientadores dos cursos técnicos de nível médio, que visa contribuir para a qualificação do estágio supervisionado como um espaço de formação profissional crítico e reflexivo, integrando teoria e prática, problematizando a realidade e propondo soluções criativas e transformadoras, e encontra-se organizado em três partes, sendo uma introdução e duas unidades:

- A primeira parte apresenta uma introdução ao PE, explicando o seu propósito, a sua origem e o seu público-alvo;
- A segunda parte compreende a Unidade 1 que apresenta a proposta de aplicação da Metodologia da Problematização no estágio supervisionado, explicando os seus princípios, as suas etapas, as suas estratégias e as suas ferramentas, bem como exemplificando a sua utilização;
- A terceira parte contém a Unidade 2, que apresenta as etapas da Metodologia da Problematização, com definições e exemplos. Além disso, apresenta dicas e sugestões de intervenção, bem como instrumentos auxiliares para facilitar o desenvolvimento das etapas.

O PE foi elaborado em formato digital para facilitar o acesso, a navegação e a consulta, e será disponibilizado na página do Mestrado Profissional em Educação

Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

5.2 JUSTIFICATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O PE foi desenvolvido, a partir da identificação de uma demanda e de uma lacuna existentes no contexto do estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio de uma instituição federal de ensino, conforme demonstrado na revisão de literatura e na análise dos dados da pesquisa.

A demanda refere-se à necessidade de qualificar o estágio supervisionado como um espaço de formação profissional crítico e reflexivo, que possibilite aos estudantes uma maior integração entre teoria e prática, uma maior conscientização sobre a realidade na qual estão inseridos e a maior participação na construção de soluções criativas e transformadoras.

A lacuna refere-se à ausência de materiais de apoio que orientem os professores e os estudantes na realização do estágio supervisionado, de forma a sistematizar procedimentos metodológicos que auxiliem na mediação e materialização de uma práxis crítico-reflexiva. Nesse sentido, o PE busca atender a essa demanda e preencher essa lacuna, oferecendo uma solução educacional que apresenta uma proposta de aplicação da Metodologia da Problematização no estágio supervisionado.

A Metodologia da Problematização fundamenta-se na valorização da participação ativa dos sujeitos no processo educativo, no estímulo à reflexão crítica sobre a realidade, na proposição de soluções para problemas relevantes para o contexto e na promoção da transformação da realidade (Berbel, 2016). Essa abordagem pedagógica está alinhada com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem como objetivo formar profissionais aptos a atuarem de forma ética, crítica, reflexiva, criativa e solidária na sociedade .

5.3 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi desenvolvido seguindo os critérios de qualidade epistemológica propostos por Nieveen e Folmer (2013 *apud* Bernardo, 2021), que são:

- Relevância ou validade de conteúdo: o PE responde a uma necessidade efetiva e tem como ponto de partida o estado da arte, pois é baseado em uma análise rigorosa do problema do estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio, considerando o contexto, os objetivos, os beneficiários e as evidências disponíveis. Ele também está alinhado com as bases conceituais da EPT, tais como: a concepção de formação omnilateral e emancipatória, o currículo integrado, a formação crítico-reflexiva;
- Consistência ou validade do constructo: o PE tem uma estrutura lógica e clara, que mostra como as atividades, os recursos, os resultados e os efeitos esperados se conectam e se justificam. Ele também é consistente com os pressupostos teóricos e metodológicos que o fundamentam, seguindo as etapas da Metodologia da Problematização, que consiste em uma abordagem pedagógica que parte da realidade vivenciada pelos estudantes e busca soluções para os problemas que eles enfrentam. Ela se baseia no método do arco de Maguerez, que contempla cinco etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade. Essa metodologia visa desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de transformação da realidade pelos estudantes (Berbel, 2016);
- Usabilidade: o PE é adequado às características, necessidades, expectativas e preferências dos usuários finais, que são os professores-orientadores dos cursos técnicos de nível médio. Ele também é fácil de usar, compreender, adaptar e disseminar, pois trata-se de um material digital de fácil acesso, cuja distribuição é livre e irrestrita, respeitada a sua autoria;
- Eficácia: o PE possui as características planejadas e alcança os resultados esperados, que são: oferecer orientações teóricas e práticas para a aplicação da Metodologia da Problematização no estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio; contribuir para a qualificação do estágio supervisionado como um espaço de formação profissional crítica e reflexiva, integrando teoria e prática, problematizando a realidade e propondo soluções criativas e transformadoras; além de produzir conhecimento teórico e prático

sobre o estágio supervisionado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

5.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) foi avaliado de forma qualitativa, considerando o grupo focal com os estudantes participantes da pesquisa, e a entrevista com o professor-orientador. Os resultados da avaliação foram positivos, indicando que o material atendeu aos critérios de qualidade epistemológica descritos na seção anterior. Além disso, o PE apresenta um impacto real e tangível, mesmo em um contexto limitado e específico, podendo ser aplicado em outras situações similares. Esperamos que o PE possa ser utilizado, adaptado e disseminado pelos professores e pelos estudantes, bem como pelas instituições que oferecem essa modalidade de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: como orientar o estágio supervisionado nos cursos da educação profissional técnica de nível médio para que possibilite não apenas a apreensão dos conteúdos técnico-científicos, mas possa estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo do trabalho, em uma perspectiva de formação omnilateral e emancipatória?

Para tanto, apresentamos a hipótese de que a Metodologia da Problematização, aplicada ao estágio supervisionado, contribui para essa formação, ao possibilitar uma práxis crítico-reflexiva que articula os pressupostos teóricos da EPT com a realidade do mundo do trabalho. Essa questão e essa hipótese são relevantes, pois visam superar o problema educacional de que o estágio supervisionado é uma atividade pedagógica fundamental, mas que, muitas vezes, é realizado de forma burocrática, desarticulada e alienante, sem favorecer a reflexão crítica dos estudantes (Souza, 2018).

Para realizar a pesquisa sobre o tema proposto, optamos pelo EDR (*Educational Design Research*), que é um método que combina o *design* e a pesquisa educacional, com o objetivo de desenvolver e testar soluções para problemas educacionais em diferentes áreas. Esse método de pesquisa se mostrou adequado às circunstâncias encontradas, uma vez que não era possível realizar nas condições institucionais disponíveis uma pesquisa empírica mais controlada e com a duração necessária. No entanto, o EDR permitiu iniciar o desenvolvimento e a implementação da solução educacional, de forma iterativa, colaborativa e reflexiva. Ademais, possibilitou a análise em um contexto real de aprendizagem, para gerar conhecimento teórico e prático sobre o tema abordado.

Em termos teóricos, o estudo contribuiu para o avanço do conhecimento científico sobre a Metodologia da Problematização como uma proposta pedagógica que visa a aprendizagem significativa. Os resultados da pesquisa evidenciaram que essa abordagem pedagógica contribui para uma práxis crítico-reflexiva no estágio supervisionado, ao possibilitar que os estudantes articulem a teoria e a prática, o saber e o fazer, o individual e o coletivo, o conhecimento científico e o conhecimento popular com vistas a transformação da realidade. Em termos práticos, contribuiu para o aprimoramento do estágio supervisionado como uma atividade pedagógica que favorece o desenvolvimento de competências técnicas, sociais, éticas e políticas dos

estudantes, que são essenciais para uma formação omnilateral e emancipatória.

Como produto educacional, apresentamos uma proposta didático-pedagógica que consiste em um conjunto de orientações e instrumentos para auxiliar os professores-orientadores e os estudantes a realizarem o estágio de forma crítica e reflexiva. Esse produto educacional foi desenvolvido com base na intervenção realizada com a Metodologia da Problematização, que se mostrou benéfica para a aprendizagem dos estudantes, podendo ser utilizado para planejar, executar e avaliar o estágio supervisionado.

Como recomendação sugerimos que pesquisas futuras possam explorar a aplicação da Metodologia da Problematização, em diferentes aspectos, como por exemplo, o uso de amostras maiores e mais diversificadas, que possam representar melhor a variedade de contextos e situações, assim como em outras modalidades da educação profissional técnica de nível médio, como a educação de jovens e adultos e a educação inclusiva. Esses aspectos são relevantes porque podem ampliar o alcance e a aplicabilidade dessa abordagem pedagógica, bem como evidenciar os seus benefícios para diferentes públicos e situações.

Apesar das condições institucionais limitantes, o método de pesquisa EDR possibilitou a construção de conhecimento teórico e prático, a partir da análise e reflexão sobre a intervenção educacional realizada. De modo que contribuiu para a compreensão dos fenômenos observados e orientou as decisões de *design*, considerando as características e necessidades dos participantes, objetivos e recursos disponíveis. Além disso, pode contribuir para o avanço da teoria geral, ao fornecer evidências empíricas e *insights* sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto do estágio supervisionado.

Por fim, é importante ressaltar que a Metodologia da Problematização por si só não pode resolver os problemas do estágio, é preciso que todos os sujeitos envolvidos (estudantes, professores, supervisores, gestores, comunidade) estejam comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e com a transformação da realidade. Somente assim, a EPT poderá cumprir seu papel de formar profissionais competentes, éticos e conscientes de seu papel social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, George. **Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 10. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ALVES, G. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e César Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez** [livro eletrônico]: uma reflexão teórico-epistemológica – Londrina: Eduel, 2016.

BERNARDO, I. Educational Design Research. *In*: MOREIRA, António; SÁ, Patrícia; COSTA, António Pedro (orgs.). **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos** v. 1, UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia, 1. ed. mar. 2021, p. 65-79.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de dia 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

CIAVATTA, Maria. A Formação do Cidadão Produtivo Emancipado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Seminário de Pesquisa: trabalho e políticas públicas de educação: projetos em disputa na**

sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2007. p. 83-100. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/trabalho_pol_publ_de_educacao. Acesso em: 30 set. 2023.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, jul./dez. 2007, p. 121-146.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed., v. 5, Rio de Janeiro: Senai DN, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; VALLE, M. Raimunda Lima; AZEVEDO, R. Oliveira Marins; AQUINO, S. Farias. O trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.386>. Acesso em: 09 set. 2023.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIANNASI, M. J.; BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização como alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico em cursos de educação continuada e à distância. **Informação & Informação**, v. 3, n. 2, 1998, p. 19-30. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/download/1639/1392/5157>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INOCENTE, L.; TOMMASINI, A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 2, out., 2018, p. 1-10. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082>. Acesso em: 02 ago. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves; Alderio Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, 47, e226099. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGAN, D. L. **Grupos Focais como Pesquisa Qualitativa**. Publicações Sage, Thousand Oaks, 1997. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 1-14, 2007. Disponível em: [GT09-3317--Int \(anped.org.br\)](http://GT09-3317--Int(anped.org.br)). Acesso em: 30 set. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

SANTANA, E. B.; VALENTE, J. A. da S.; FREITAS, N. M. da S. Metodologia da problematização: o uso de situações - problema no ensino de astronomia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019, p. 175-201. DOI:10.24065/2237-9460.2019v9n1ID720. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/720>. Acesso em: 17 ago., 2022.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola como mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-

ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 70, 2006. p. 409-427. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2023.

SILVA, J. C. da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, L. M.; CIASCA, M. I. F. L. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SOUZA, J. S. **Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 123 - 140, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>. Acesso em: 14 jun. 2021.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1980.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A. Produção de conhecimentos na educação profissional. **HOLOS**, [S.1], v. 2, mar. 2014, p. 24-36. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994>. Acesso em: 18 set. 2023.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
proposta para uma práxis crítico-reflexiva**

Anderson Correia dos Santos

Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Autores

Salvador/Bahia

2024

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do Produto Educacional: dissertação intitulada “A Metodologia da Problematização como caminho para uma práxis crítico-reflexiva no Estágio Supervisionado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Área de Conhecimento: ensino.

Público-Alvo: professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Categoria do produto: material didático/instrucional.

Finalidade: proposta pedagógica para aplicação da Metodologia da Problematização como uma atividade complementar à disciplina de Estágio Supervisionado, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes.

Organização do produto: 02 unidades.

Avaliação: o produto foi submetido a um processo de validação que envolveu diferentes etapas. Primeiramente, os resultados obtidos pelo experimento realizado com os estudantes demonstraram a eficácia e a relevância do produto. Em seguida, as respostas dos estudantes ao processo e a entrevista com o professor-supervisor de estágio forneceram *feedbacks* qualitativos e sugestões de melhorias. Por fim, a aprovação pela banca, também, se constitui em uma forma de validação.

Disponibilidade: a distribuição deste material é livre e irrestrita, desde que se respeite a autoria do produto, sendo proibido o uso comercial por terceiros.

Divulgação: por meio digital na página do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Financiamento: produzido com recursos próprios.

Idioma: português.

Cidade: Salvador/Bahia.

Ano: 2024.

RESUMO

Este produto educacional apresenta uma proposta didático-pedagógica baseada na Metodologia da Problematização, para a condução do estágio supervisionado da educação profissional técnica de nível médio. O objetivo é desenvolver uma práxis crítico-reflexiva nos estudantes, para que possam investigar, analisar e refletir sobre o mundo do trabalho e os problemas encontrados na prática profissional. A proposta é destinada aos professores-orientadores, que podem usar este material como referência para planejar, executar e avaliar as atividades de estágio. O produto educacional busca contrapor uma abordagem tradicional e tecnicista do estágio e propor uma perspectiva emancipatória e dialógica, que estimule o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Com isso, espera-se contribuir para a formação integral dos futuros profissionais e para a melhoria da qualidade do estágio supervisionado.

Pontos-chave: proposta didático-pedagógico; *problematization methodology*; práxis crítico-reflexiva; formação integral.

ABSTRACT

This educational product presents a didactic-pedagogical proposal based on the problematization methodology for the supervised internship in technical vocational education at the secondary level. The goal is to develop a critical-reflexive praxis in students, enabling them to investigate, analyze, and reflect on the world of work and the challenges encountered in professional practice. The proposal is intended for supervising teachers, who can use this material as a reference for planning, executing, and evaluating internship activities. In contrast to the traditional and technicist approach to internships, it seeks an emancipatory and dialogical perspective, encouraging student agency and autonomy. Ultimately, the aim is to contribute to the comprehensive training of future professionals and enhance the quality of supervised internships.

Keywords: didactic-pedagogical proposal; problematization methodology; critical-reflexive praxis; comprehensive training.

APRESENTAÇÃO

Este material é fruto de uma pesquisa de mestrado que teve como tema “A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁXIS CRÍTICO-REFLEXIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO”. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

O objetivo do mesmo é apresentar uma proposta pedagógica baseada na Metodologia da Problematização, que busca potencializar a aprendizagem no estágio supervisionado da educação profissional técnica de nível médio. Essa Metodologia visa desenvolver uma práxis crítico-reflexiva que permita aos estudantes refletirem sobre a sua realidade social e profissional, a partir de um processo de investigação, análise e ação sobre os problemas encontrados na prática.

O produto educacional em tela é destinado aos professores-orientadores, que podem usá-lo como referência para planejar, executar e avaliar as atividades de estágio, com intuito de superar uma abordagem tradicional e tecnicista do estágio supervisionado que, muitas vezes, é encarado como uma atividade burocrática ou formalista, que visa apenas o cumprimento de carga horária, e que reproduz as relações de dominação e exploração do mundo do trabalho. Em contrapartida, ele propõe uma perspectiva emancipatória e dialógica do estágio, que estimula o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

A finalidade deste material é oferecer uma ferramenta educacional que possa enriquecer significativamente a experiência do estágio supervisionado e contribuir para uma formação integral, através do desenvolvimento de competências técnicas, sociais, éticas, políticas e culturais.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 81 |
| UNIDADE 1 | |
| 1 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 84 |
| 1.1 O QUE É A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO? | 84 |
| 1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO .. | 86 |
| 1.3 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO APLICADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EPTNM | 88 |
| 1.4 O PAPEL DO PROFESSOR-ORIENTADOR NA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO..... | 89 |
| UNIDADE 2 | |
| 2 AS ETAPAS METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: OBSERVAÇÃO DA REALIDADE, PONTOS-CHAVE, TEORIZAÇÃO, HIPÓTESES DE SOLUÇÃO E APLICAÇÃO À REALIDADE | 92 |
| 2.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE..... | 92 |
| 2.2 PONTOS-CHAVE..... | 94 |
| 2.3 TEORIZAÇÃO..... | 96 |
| 2.4 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO..... | 97 |
| 2.5 APLICAÇÃO À REALIDADE..... | 98 |
| 2.6 INSTRUMENTOS DE APOIO..... | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS | 108 |

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma parte importante da formação profissional, pois permite que os estudantes vivenciem a relação dialética entre teoria e prática, a partir de situações reais de trabalho, porém, o estágio envolve não só a relação entre teoria e prática, mas também, a reflexão crítica sobre a realidade, as condições de trabalho e as contradições sociais que existem no cotidiano. Contudo, essa atividade muitas vezes é realizada de forma burocrática, isolada e desconectada do que os estudantes aprendem durante o seu percurso acadêmico. Isso pode ocorrer por três motivos principais:

- O primeiro motivo se refere à concepção de que o estágio supervisionado é uma atividade, cujo objetivo é meramente o cumprimento de horas obrigatórias;
- O segundo motivo é a crença de que a experiência do trabalho por si só é suficiente para formar um profissional, sem considerar a sua vinculação ao processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2018). Essa crença pode levar a uma visão simplista e superficial não só do estágio, mas do trabalho, ignorando os aspectos teóricos, éticos e sociais envolvidos na prática profissional. Entretanto, “não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso, não basta apenas conhecer algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento” (Gadotti, 1998, p. 132);
- O terceiro motivo é que, ao desconsiderar o caráter pedagógico do estágio, o estudante pode ser tratado como mão de obra barata, que faz as mesmas tarefas que um empregado, mas sem os mesmos direitos ou benefícios. Isso pode ser uma forma de exploração e precarização do trabalho, que se disfarça de oportunidade de aprendizagem (Souza, 2018). Essa situação pode gerar uma desvalorização do estudante, que não é reconhecido como um sujeito em formação, mas como um recurso a ser usado pela empresa/organização, que pode interferir e influenciar a atividade de estágio, conforme a lógica da produtividade, da competitividade e da lucratividade. Essa forma de conceber o estágio supervisionado é problemática e prejudicial para os estudantes, que não recebem uma formação adequada e integrada com o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Souza (2018):

O estágio supervisionado perde seu sentido pedagógico quando é concebido como atividade produtiva ou mesmo como estratégia de ingresso no mercado de trabalho. Da mesma forma que perde seu potencial de formação humana unitária quando é concebido a partir de uma compreensão da relação entre teoria e prática, como se esses dois elementos fossem dissociáveis, como se existisse a possibilidade de separar uma coisa da outra. Pior ainda é quando, ao se estabelecer essa possibilidade, estabelece-se também, entre uma e outra, certa hierarquização, na qual a prática é concebida como uma espécie de elemento catalisador da teoria, na medida em que lhe dá validade ou não (Souza, 2018, p. 127).

O estágio deve ser um processo de mediação teórico-prática, ou seja, uma forma de relacionar a teoria e a prática de maneira dialética, ajudando aos estudantes a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, a construir sua identidade profissional e a desenvolverem habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão e da cidadania. Neste sentido, não deve ser reduzido ao adestramento para a execução de um conjunto de operações produtivas, visto apenas como cumprimento de horas obrigatórias e muito menos como uma forma de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas como uma oportunidade de promover a sua emancipação humana. Para Silva (2013):

A emancipação humana tem a ver com a capacidade de o homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Desta forma, este homem tem o desafio de desenvolver um olhar interpretativo, apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política (Silva, 2013, p. 753).

Em síntese, a emancipação humana, inclusive na atividade de estágio, implica em uma atitude crítica, reflexiva e criativa diante do mundo, que permite ao homem reconhecer-se como um ser histórico, social e cultural, capaz de construir o seu próprio destino. Freire (1979, p. 19) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado”.

O estágio pode possibilitar aos estudantes o conhecimento das contradições e dos conflitos do modo de produção capitalista e o desenvolvimento de habilidades técnicas, políticas e éticas, estimulando-os a fazerem uma autocrítica sobre as suas próprias práticas e a buscarem alternativas para superarem as limitações e

os desafios do mundo do trabalho. Contudo, para que o estágio seja uma oportunidade de aprendizagem significativa e emancipatória, é necessário que ele seja planejado e executado de forma participativa e dialógica pelos atores do processo educativo. Planejar implica que o processo educativo não seja espontâneo ou natural, mas intencional e orientado por objetivos. Se o processo educativo fosse espontâneo ou natural, não seria necessário organizá-lo e sistematizá-lo, pois ele ocorreria de forma aleatória e sem propósito (Gadotti, 1998).

Dessa forma, este produto educacional pretende ser um instrumento de orientação e apoio para os professores-orientadores e estudantes que realizam o estágio supervisionado na educação profissional técnica de nível médio. Segundo Gadotti (1998, p. 57): “[...] a educação dominante talvez ensine a ler, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida”. Logo, a Metodologia da Problematização no estágio supervisionado é uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva, que possibilita ao estudante compreender, questionar e transformar a realidade em que atua.

A Metodologia da Problematização se baseia na ideia de que o conhecimento é construído, a partir da interação do sujeito com o objeto de estudo, mediante a formulação e a resolução de problemas reais. Ela segue as seguintes etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade.

A utilização dessa estratégia pedagógica no estágio supervisionado pode contribuir para que o estudante desenvolva uma práxis crítico-reflexiva, ou seja, uma forma de conceber a atividade de estágio como um processo dialógico, participativo e transformador, que envolve a reflexão e a ação sobre a realidade. Vázquez (1980, p. 263) afirma que: “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis se diferencia da atividade prática habitual, que é repetitiva, rotineira e adaptativa, e se aproxima da atividade revolucionária e criativa, que é inovadora, transformadora e emancipadora, contribuindo para que o estudante, não seja apenas um receptor de conhecimentos, mas um construtor da sua aprendizagem. Nesse sentido, o estágio não deve se limitar a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, visando à emancipação humana e social.

UNIDADE 1

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta unidade, vamos dialogar sobre a Metodologia da Problematização, uma estratégia pedagógica que pode favorecer a formação dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no estágio supervisionado. O estágio é uma etapa fundamental para que os estudantes possam conhecer e interagir com o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que eles sejam capazes refletir criticamente, a partir do contexto em que estão inseridos, considerando os aspectos éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais envolvido no processo. A Metodologia da Problematização propõe um processo de ensino e aprendizagem baseado na problematização da realidade, que envolve as seguintes etapas: observação, descrição, explicação, problematização, solução e aplicação. Neste texto, vamos apresentar os fundamentos teóricos dessa estratégia pedagógica, os seus benefícios para a formação dos estudantes e como ela pode ser aplicada ao estágio supervisionado.

1.1 O QUE É A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO?

A Metodologia da Problematização é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo estimular o pensamento crítico, a autonomia e participação dos estudantes na construção do conhecimento, a partir de problemas reais e relevantes, seja em sua realidade social, profissional ou acadêmica (Berbel, 2016). Esses problemas são desafios ou questões que exigem uma solução criativa, crítica e transformadora por parte dos estudantes. Essa Metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades como: observar, refletir criticamente, questionar, pesquisar, argumentar, comunicar e intervir na realidade. De acordo com Vasconcellos (1999 *apud* Colombo; Berbel, 2007):

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (Vasconcellos, 1999, p. 35, *apud* Colombo; Berbel, 2007, p. 126).

Essa Metodologia se diferencia de outras formas de ensino baseadas em problemas por alguns aspectos. Primeiro, ela não utiliza problemas pré-definidos pelo professor, mas sim, problemas extraídos da realidade vivenciada pelos estudantes (Berbel, 1998). Segundo ela, não se limita a resolver os problemas de forma técnica ou instrumental, mas sim, a compreender as causas e as consequências dos problemas em um contexto histórico, social e político, contribuindo, significativamente, com a relação dialética entre teoria e prática (Berbel, 2016). Terceiro, ela não busca apenas o domínio de conteúdos disciplinares, mas a construção de uma visão crítica e emancipatória do conhecimento. Para Berbel (2016):

Isso significa que pensar e pensar a realidade criticamente vai enfatizar aquele aspecto de estarmos constantemente buscando os porquês, ao invés de aceitarmos que a coisa é assim e ponto. Não é assim! Podemos perguntar de outra forma: Por que se apresenta assim? Por que isso aconteceu? Onde? Quando? Como? Por quem? Se essas pessoas construíram assim, é possível que outras em outro momento, em outras condições, construam de outra maneira. Esses porquês é que vão levar a pensar criticamente a realidade, e, quando a pessoa se instrumentaliza com a habilidade de pensar, ela pode pensar outros temas, em outros momentos, em outros lugares, já que ela pôde desenvolver essa habilidade (Berbel, 2016, p. 85).

A Metodologia da Problematização, como estratégia pedagógica, estimula aos estudantes a questionarem a realidade e a buscarem soluções criativas e transformadoras para os desafios que enfrentam. Bordenave (1989 *apud* Berbel, 2016) corrobora ao afirmar que:

A pedagogia da problematização parte da base que, em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou idéias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno - participante e agente da transformação social - para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por esta razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente (Bordenave, 1989, p. 24 *apud* Berbel, 2016, p. 51).

Dessa forma, essa estratégia pedagógica se baseia em uma visão dinâmica e dialética, que reconhece a diversidade e a complexidade do mundo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Essa conscientização conduz para além da percepção imediata, possibilitando compreender a realidade de forma crítica, analisando os fatores que a condicionam e as possibilidades de transformá-la.

1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

A Metodologia Problematização tem como base o Arco de Maguerez, desenvolvido pelo francês Charles Maguerez, o qual através do treinamento de trabalhadores, desenvolveu e testou abordagens que levaram ao desenvolvimento do Método do Arco referência. Esse Método consiste em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade, conforme Figura a seguir:

Figura 1 – Esquema representativo do Arco de Maguerez



Fonte: Farias *et al.* (2015)

O Arco de Maguerez foi difundido no Brasil por Juan Díaz Bordenave e Adair Martins Pereira na década de 1980. Eles adaptaram o método ao contexto educacional brasileiro e o aplicaram em cursos de formação de professores e na área da saúde (Berbel, 2016). Eles, também, enfatizaram a importância da participação dos estudantes na definição dos problemas e das soluções.

Outra autora que contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento dessa Metodologia foi Neusi Aparecida Navas Berbel (2016), que realizou diversas pesquisas sobre essa abordagem e passou a associar as etapas do Arco com algumas correntes teóricas que valorizam o papel do estudante como sujeito ativo e crítico do

seu processo de aprendizagem. Entre elas, podemos destacar:

- A pedagogia libertadora de Paulo Freire, que propõe uma educação dialógica, problematizadora e conscientizadora, que parte dos temas geradores da realidade dos educandos e busca a sua libertação das opressões sociais (Berbel, 2016);
- A filosofia da práxis de Vázquez, que concebe a práxis como a atividade humana que articula teoria e prática, pensamento e ação, conhecimento e transformação da realidade (Berbel, 2016);
- O materialismo histórico-dialético, que é uma concepção filosófica e científica, que explica a realidade como um processo histórico de contradições e mudanças, determinado pelas relações sociais de produção (Vasconcellos, 1999 *apud* Santana *et al* 2019).

Essas correntes teóricas contribuem para a fundamentação da Metodologia Problematização ao oferecerem elementos para:

- Analisar a realidade como um todo complexo, dinâmico e contraditório;
- Identificar os problemas como expressões das contradições sociais;
- Relacionar os problemas com os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos;
- Buscar soluções que promovam a emancipação humana e social.

Portanto, a Metodologia da Problematização é uma proposta pedagógica que visa a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação da realidade. Ela se baseia em um processo de ensino-aprendizagem que parte dos problemas vivenciados pelos estudantes e os leva a buscar soluções por meio da pesquisa, da reflexão e da ação e tem como fundamento algumas correntes teóricas que valorizam a práxis como forma de conhecimento e intervenção na realidade.

1.3 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO APLICADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EPTNM

Como vimos, a Metodologia da Problematização é uma proposta pedagógica que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar, analisar e propor soluções para problemas detectados em contextos reais. Ela possibilita a relação dialética entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a integração de diferentes áreas do conhecimento e a articulação entre diferentes perspectivas e saberes. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver competências e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento integral, como a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia.

O estágio supervisionado é uma oportunidade de integrar o que se aprende na instituição de ensino, com o que se vivencia no campo profissional. Ele permite que os estudantes confrontem os conhecimentos teóricos e práticos que adquiriram em sua formação com as situações reais que enfrentam em seu campo profissional. Esse confronto estimula reflexões que complementam e enriquecem a aprendizagem para o trabalho. Para Souza (2018):

[...] a meta é a formação de um trabalhador não só com capacidade operacional de uma atividade produtiva específica, mas que seja também capaz de compreender a si próprio e a seus pares enquanto seres produtivos, bem como compreender o sentido sócio-histórico da própria produção, a partir de uma consciência reflexiva (Souza, 2018, p. 128).

Por isso, o estágio supervisionado não deve ser visto como uma simples atividade produtiva ou como um meio de ingressar no mercado de trabalho, pois isso descaracteriza seu sentido pedagógico. Também, não deve ser baseado em uma perspectiva que separa a teoria da prática, como se fossem elementos independentes, ou que estabelece uma hierarquia entre eles, como se a prática fosse um critério para validar ou invalidar a teoria (Souza, 2018). Essa perspectiva ignora que a teoria e a prática são inseparáveis e que se influenciam mutuamente, pois a teoria orienta a ação e a ação retroalimenta a teoria. Nesse contexto, a prática humana é indivisível da reflexão, pois ambas se influenciam mutuamente e se complementam na busca da verdade. A prática sem a reflexão pode levar ao erro e à ilusão, e a reflexão sem a prática pode levar ao dogmatismo e à abstração (Freire, 2013). Portanto, o movimento dialético entre teoria e prática envolve a interação entre o sujeito e o objeto, entre o

pensamento e a realidade. Logo, o estágio supervisionado deve ser um espaço de articulação entre a teoria e a prática, que contribua para a formação integral do ser humano.

O estágio supervisionado, assim, não é apenas um requisito curricular, mas uma oportunidade de aprendizagem significativa, que permite aos estudantes desenvolverem competências profissionais e humanas, a partir da integração entre a teoria e a prática. A Metodologia da Problematização pode ser aplicada ao estágio supervisionado da EPTNM, pois proporciona que os estudantes vivenciem situações que os levam a refletir sobre a realidade na qual estão inseridos, através de uma práxis transformadora, cuja natureza é “[...] essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva.” (Gadotti, 1998, p. 31). Além disso, ela possibilita que os estudantes sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de meros receptores de informações. Dessa forma, eles podem construir o conhecimento de forma significativa e contextualizada, relacionando-o com as suas experiências pessoais e profissionais.

1.4 O PAPEL DO PROFESSOR-ORIENTADOR NA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

É importante que o professor-orientador seja um facilitador e um colaborador durante o processo de aplicação da Metodologia da Problematização. Isso implica que as respostas não devem ser dadas aos estudantes, mas que os mesmos possam encontrá-las por conta própria. O seu papel é motivar, encorajar e auxiliar os estudantes em cada etapa da Metodologia.

Como afirma Freire (1996, p. 14): “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do estudante, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nessa perspectiva, ele não é um mero transmissor de informações, mas um mediador que estimula o estudante a pensar criticamente, a questionar a realidade e a buscar soluções para os problemas que enfrenta. Essa concepção de educador se aproxima da proposta de Gramsci de uma escola unitária baseada no método ativo que, segundo Gramsci (1968, *apud* Gadotti, 1998):

[...] não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue a inovação a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e na qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade (Gramsci, 1968, p.123 *apud* Gadotti, 1998, p. 146).

O professor-orientador, também, deve reconhecer que há uma diferença de poder e de papel entre ele e o estudante, e que sua função é contribuir para que este se torne um sujeito autônomo, capaz de transformar a si mesmo e à sociedade. O professor-orientador, portanto, não se coloca como igual ao aluno, nem como superior a ele, mas como um parceiro que o ajuda em seu processo de formação.

Freire (1996) explica que o papel do educador progressista é ajudar o educando a superar suas dificuldades na aprendizagem, estimulando sua curiosidade e sua capacidade crítica. Dessa maneira, assume uma postura ética, política e pedagógica que visa a emancipação do aluno e a transformação social.

Uma forma de incentivar os estudantes a aprenderem e a realizarem as atividades é mostrar que eles têm potencial para isso e oferecer-lhes orientação, apoio e *feedback* ao longo do processo (Berbel, 2014). Além disso, é importante valorizar os progressos e as dificuldades dos estudantes, reconhecendo seus esforços e suas conquistas, como parte do processo educativo (Berbel, 2014). Essa é uma postura que o professor deve assumir desde o início da proposta de trabalho, para que o estudante saiba que pode contar com sua ajuda durante todo o processo. Essa é uma forma de atrair, motivar e estimular o estudante.

Na Metodologia da Problematização, o papel do professor é essencial para orientar e estimular os estudantes a se engajarem em um processo de aprendizagem crítico e transformador. Porém, o professor não pode recorrer a métodos tradicionais ou ter atitudes conservadoras para realizar uma estratégia pedagógica transformadora (Berbel, 2014). Nessa perspectiva, deve se questionar se realmente deseja seguir esse caminho, se confia que pode fazer isso, e se tem certeza de que essa Metodologia prepara o estudante para uma postura ética, crítica, emancipadora e transformadora (Berbel, 2014). Assim, em caso afirmativo, está pronto para usar essa abordagem pedagógica.

Fica a dica!

Para otimizar os resultados com a aplicação da Metodologia da Problematização, é preciso que os estudantes se engajem na proposta de trabalho, não somente para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também para que entendam o propósito da sua utilização. Para tanto, é preciso conscientizá-los sobre os benefícios dessa estratégia pedagógica, tais como:

- A facilitação na elaboração do relatório de estágio, uma vez que eles podem usar as etapas da Metodologia como um roteiro para organizar as suas informações e reflexões;
- A relação entre teoria e prática, já que eles podem aplicar os conceitos aprendidos na sala de aula em situações reais e concretas, avaliando, dialeticamente, a sua aplicabilidade e pertinência.
- A construção do pensamento crítico sobre a realidade experimentada, já que eles podem questionar as causas e as consequências dos problemas encontrados, bem como as possíveis soluções e alternativas.

Essa sensibilização é o primeiro momento antes da apresentação de cada etapa da Metodologia.

UNIDADE 2

AS ETAPAS METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: OBSERVAÇÃO DA REALIDADE, PONTOS-CHAVE, TEORIZAÇÃO, HIPÓTESES DE SOLUÇÃO E APLICAÇÃO À REALIDADE

Nesta unidade, vamos aprender sobre as etapas da Metodologia da Problematização, que são: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. A compreensão dessas etapas é essencial para o desenvolvimento da atividade de estágio supervisionado. Ao final desta unidade, você será capaz de aplicar e orientar os estudantes utilizando as ferramentas adequadas para cada uma delas.

2.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

A observação da realidade é a primeira etapa da Metodologia da Problematização, na qual os estudantes identificam uma situação-problema vivenciada por eles em seu contexto social e profissional e expressam suas impressões pessoais sobre ela. Essa situação-problema deve ser significativa, desafiadora e motivadora. Nessa etapa, os estudantes fazem uma primeira leitura da realidade, identificando o que é relevante e o que é superficial ou contingente (Bordenave, 1983, p. 24 *apud* Berbel, 2016, p. 52).

A observação da realidade possibilita uma aproximação crítica e problematizadora da realidade, na qual os estudantes podem interagir com ela e extrair elementos para contribuir com sua melhoria. Esse é o processo de conscientização, que consiste em superar a visão ingênua e acrítica que temos do mundo, baseada em experiências espontâneas e fragmentadas, e alcançar uma visão crítica e racional, na qual a realidade se apresenta como um objeto que pode ser conhecido e compreendido dialeticamente.

A conscientização implica em assumir uma postura epistemológica, ou seja, uma postura de questionamento, análise e reflexão sobre o conhecimento que produzimos e recebemos (Freire, 1979). Nesse contexto, “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (Freire, 1979, p. 15). A práxis, ou seja, a união entre ação e reflexão, é a forma como os seres humanos existem no mundo, transformando-o e sendo transformados por ele (Freire, 2013). No

entanto, a ação e a reflexão não são livres de condicionamentos, pois dependem da realidade em que o homem está inserido (Freire, 2013). Isso significa que a práxis é influenciada por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, etc., que limitam ou ampliam as possibilidades de ação e reflexão dos sujeitos. Para Freire (2013):

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques (Freire, 2013, p. 16).

Por isso a importância de uma proposta pedagógica que seja capaz de problematizar a realidade, de questionar os condicionamentos, de dialogar com os diferentes saberes e de promover a conscientização. Assim, a práxis seria uma forma de superar a alienação e a passividade, e de promover a conscientização e a emancipação.

O estágio supervisionado é um ambiente que oferece diversas possibilidades de aprendizagem, de reflexão sobre a prática e de construção de conhecimentos. É uma oportunidade de vivenciar a realidade educacional, de interagir com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e de desenvolver competências profissionais e pessoais.

Como orientar o estudante a escolher um problema de estudo que seja desafiador e significativo?

Problematizar a realidade requer dos estudantes uma competência que muitas vezes não foi desenvolvida ao longo de sua formação acadêmica: a de questionar, ou seja, abordar os temas e situações do contexto no qual estão inseridos, de maneira crítica e reflexiva, buscando compreender as causas, as consequências, as contradições e as possibilidades de transformação da realidade.

Definir um problema de estudo não significa apenas criticar ou identificar falhas na realidade, mas sim formular uma pergunta que possa orientar as demais etapas e o próprio processo educativo, e que possa ser analisada sob diversas perspectivas e aspectos.

Intervenção:

Um problema de estudo deve emergir da análise reflexiva da realidade, considerando os elementos que afetam sua ocorrência e seus condicionantes situacionais. Desse modo:

- Oriente ao estudante a escolher um tema ou uma situação-problema que sejam atuais, controversos, complexos e que possibilitem diferentes abordagens e soluções;
- Evite temas ou situações-problema que sejam muito amplos, vagos, simples ou que tenham respostas prontas ou únicas;
- Certifique-se de que o tema ou a situação-problema esteja adequado ao nível de conhecimento prévio, à faixa etária e ao perfil do estudante.

2.2 PONTOS-CHAVE

Os pontos-chave é a segunda etapa da Metodologia da Problematização. São as questões ou os problemas que emergem da observação da realidade e que orientam a investigação. Eles devem ser formulados pelos estudantes, com a mediação do professor-orientador, e devem expressar as dúvidas, as curiosidades, as hipóteses ou as críticas dos alunos sobre a situação-problema, devendo ser claros, relevantes e pertinentes para a compreensão e a intervenção na situação-problema; “[...] são as variáveis mais determinantes da situação” (Berbel, 2016, p. 52).

Mas como orientar o estudante a fazer essa seleção de forma eficiente e eficaz?

Existem algumas pistas que podem ajudar nessa tarefa:

- A primeira a orientar ao estudante a analisar a formulação do problema, identificando as palavras ou expressões que indicam os elementos constitutivos da situação-problema. Esses elementos podem ser **conceitos, fatos, valores, relações, causas, efeitos, desafios, oportunidades**, dentre outros. Por exemplo, se o problema é a contaminação de alimentos por agrotóxicos e seus riscos à saúde humana e ambiental, podemos destacar como pontos-chave: **a contaminação de alimentos, os agrotóxicos e os possíveis riscos à saúde humana e ambiental.**

- A segunda pista é fazer perguntas sobre o problema, buscando respostas em diferentes fontes de informação. As perguntas devem ser claras, objetivas e pertinentes ao problema. Elas podem ser formuladas seguindo os critérios de **quem, o quê, quando, onde, como e por quê**. As respostas podem ser encontradas na literatura, na experiência dos estudantes, na opinião de especialistas, dentre outras fontes. Por exemplo, podemos perguntar: **O que são agrotóxicos? Quais são os tipos e as classes de agrotóxicos? Como eles são usados na produção agrícola? Como eles contaminam os alimentos? Como eles afetam à saúde humana e ambiental? Quais são as formas de prevenção e controle da contaminação de alimentos por agrotóxicos?**
- A terceira pista é formular os pontos-chave sobre dimensões diferentes do problema, abordando-o sob diferentes ângulos ou perspectivas. Essas dimensões podem ser **teóricas, práticas, históricas, legais, éticas, sociais**, etc. Isso permite ampliar a compreensão do problema e suas implicações. Por exemplo, podemos analisar o problema da contaminação de alimentos por agrotóxicos sob o ponto de vista **teórico** (*quais são as bases científicas e técnicas que explicam esse fenômeno?*); **prático** (*como identificar e avaliar a presença de agrotóxicos nos alimentos?*); **histórico** (*como surgiu e se difundiu o uso de agrotóxicos na agricultura?*); **legal** (*quais são as normas e regulamentos que disciplinam o uso de agrotóxicos no Brasil?*); **ético** (*quais são os valores e princípios que orientam a responsabilidade social e ambiental dos produtores e consumidores de alimentos?*) e **social** (*quais são os impactos e benefícios do uso de agrotóxicos para a economia, a cultura e a qualidade de vida das populações?*).

A seleção dos pontos-chave do problema é uma etapa importante da Metodologia da Problematização, pois orienta o estudo e a intervenção dos estudantes. Para fazer essa seleção, é preciso ter sensibilidade para perceber os aspectos mais relevantes e significativos do problema, bem como coerência entre os pontos-chave e o problema identificando na etapa de observação da realidade. Além disso, é preciso ter clareza de que o objetivo do estudo é buscar melhores condições para lidar com o problema, resolvê-lo (no todo ou em parte) ou encaminhá-lo para a solução.

Intervenção:

- **Estimule o estudante a comparar e contrastar as informações coletadas, buscando semelhanças, diferenças, relações e implicações;**
- **Incentive a priorizar os pontos-chave, que sejam mais significativos, pertinentes e desafiadores para o seu aprendizado;**
- **Auxilie a formular perguntas claras, objetivas e coerentes sobre os pontos-chave, evitando perguntas muito amplas, vagas ou que tenham respostas prontas ou únicas;**
- **Oriente a organizar as perguntas sobre os pontos-chave em uma ordem lógica e hierárquica, de acordo com a complexidade e a importância dos mesmos.**

2.3 TEORIZAÇÃO

A teorização é a terceira etapa da Metodologia da Problematização. Trata-se de uma etapa importante do processo de aprendizagem, pois é nela que os estudantes buscam as informações necessárias para compreender e resolver o problema que foi identificado na realidade.

A teorização envolve a pesquisa, a análise e a síntese dos dados coletados sobre o problema, utilizando diferentes fontes de conhecimento, como livros, artigos, entrevistas, experiências, etc. Ela permite aos estudantes confrontarem as suas hipóteses iniciais com as evidências encontradas, e assim, construir um conhecimento crítico e reflexivo sobre o tema ou situação-problema. Através da teorização (Bordenave, 1989 *apud* Berbel, 2016):

[...] o aluno chega a entender o problema não somente em suas manifestações empíricas ou situacionais, mas também os princípios teóricos que o explicam. Essa etapa compreende operações analíticas da inteligência, “por isso é altamente enriquecedora e permite o crescimento mental dos alunos (Bordenave, 1989, p. 25 *apud* Berbel 2016, p. 52).

A etapa da teorização é importante, porque amplia o conhecimento dos estudantes sobre o problema e seus aspectos teóricos, práticos, éticos e sociais; desenvolve habilidades de pesquisa, leitura, escrita e análise

crítica; prepara os estudantes para a etapa de hipóteses de solução, na qual eles devem propor soluções criativas, viáveis e fundamentadas para o problema.

Intervenção:

Para realizar essa etapa, oriente aos estudantes a seguir alguns passos:

- **Pesquisar fontes confiáveis de informação, como livros, artigos, sites, vídeos, etc., que possam responder aos pontos-chave;**
- **Ler, analisar e selecionar as informações relevantes, verificando sua validade, consistência e atualidade;**
- **Organizar e sintetizar as informações em um texto próprio, usando citações e referências, quando necessário;**
- **Comparar e contrastar as informações obtidas com a realidade observada na primeira etapa, verificando se há convergências ou divergências. Os estudantes devem confrontar as informações teóricas com as evidências empíricas, buscando explicar as possíveis causas e consequências do problema.**

2.4 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO:

A quarta etapa da Metodologia da Problematização é denominada de hipóteses de solução, que consiste em questionar o que é preciso fazer para resolver o problema, considerando o estudo realizado e as alternativas possíveis. Essa etapa envolve a criatividade, a análise e a avaliação dos estudantes, que devem propor soluções viáveis, lógicas e coerentes para o problema.

As hipóteses de solução devem ser testadas na prática, na etapa seguinte, que é a aplicação à realidade. Assim, os estudantes podem verificar se as suas hipóteses foram eficazes ou não, e aprender com os resultados.

As hipóteses devem ser coerentes, plausíveis e viáveis, levando em conta os recursos disponíveis e as consequências possíveis. As hipóteses devem ser, também, diversificadas, abrangendo diferentes perspectivas e possibilidades de intervenção na realidade: “Para isso, deve-se cultivar a originalidade e a criatividade para a invenção, de modo que os alunos deixem livre sua imaginação para pensar de maneira inovadora” (Berbel, 2016, p. 52).

Intervenção:

- **Incentive ao estudante a ser criativo, crítico e propositivo na elaboração das hipóteses de solução;**
- **Ajude a definir os objetivos, estratégias, recursos, prazos e formas de avaliação das propostas de intervenção;**
- **Estimule ao estudante a comparar e contrastar as diferentes hipóteses de solução, buscando vantagens, desvantagens, riscos e benefícios;**
- **Promova um debate entre você e o estudante sobre as hipóteses de solução, valorizando as diferentes opiniões e argumentos.**

2.5 APLICAÇÃO À REALIDADE

A aplicação à realidade é a quinta e última etapa da Metodologia da Problematização. É o momento em que os estudantes planejam, executam e avaliam a proposta de intervenção na situação-problema, com base nas hipóteses de solução construídas na etapa anterior. Ela envolve a definição dos objetivos, das estratégias, dos recursos, dos prazos e dos critérios de avaliação da proposta de intervenção, bem como a sua execução prática e a sua avaliação dos resultados e dos impactos.

Contudo, a aplicação à realidade da hipótese de solução pode enfrentar obstáculos, uma vez que a Metodologia da Problematização é uma estratégia pedagógica crítica, que pode não estar alinhada às práticas e rotinas da empresa/organização. Isso ocorre porque essa abordagem pedagógica implica em uma postura não só ética, mas crítica. Isso pressupõe um estudante ativo, protagonista do processo de construção do conhecimento, e um educador que não impõe sua visão de mundo, mas estimula o questionamento e a reflexão.

Assim, esse recurso pedagógico pode enfrentar resistências. Por um lado, por parte da empresa, caso ela não adote práticas críticas, como rotina para o aperfeiçoamento e melhoria de seus processos socioprodutivos. Por outro lado, por parte do estudante, que pode se sentir inibido em se envolver com a problematização, especialmente, se não ocupar uma posição na estrutura organizacional que o habilite para a proposição crítica.

Entretanto, a etapa de aplicação à realidade é uma etapa fundamental do processo educativo. De acordo com Berbel (2016, p. 91): “A aplicação à realidade, ou a prática transformadora, é o ponto culminante desta ação em que o homem é sujeito”.

Diante dessa limitação, é possível recorrer a algumas alternativas para que o aprendizado seja significativo, tais como:

- Simular a aplicação à realidade em um ambiente controlado, como um laboratório, uma sala de aula ou um cenário virtual, usando recursos como maquetes, protótipos, jogos, *softwares*, etc. Essa alternativa pode não ter o mesmo impacto que a aplicação real, mas pode permitir aos estudantes testarem e avaliarem as suas soluções de forma aproximada e segura.
- Apresentar as hipóteses de solução para a empresa ou organização, mesmo que não seja possível aplicá-las na realidade, e solicitar um *feedback* sobre a viabilidade, a eficácia e a pertinência das soluções propostas. Essa alternativa pode possibilitar aos estudantes obter uma avaliação externa e crítica sobre as suas soluções, e identificar os pontos fortes e fracos das mesmas.

Essas alternativas podem não substituir completamente a aplicação à realidade, mas podem minimizar a sua ausência e contribuir para o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver as suas competências e habilidades para resolver problemas da realidade, usando a Metodologia da Problematização.

Cabe frisar que a Metodologia da Problematização é flexível e pode ser aplicada em diferentes contextos. Compete ao professor-orientador adotar a melhor alternativa para cada caso, levando em conta os objetivos, os recursos e as condições de cada problema e de cada solução.

Nesse contexto, é importante considerar a contribuição de Freire (1987) que propõe a inserção crítica como a forma como o indivíduo se posiciona diante da realidade, buscando compreendê-la, problematizá-la e transformá-la. A inserção crítica não é uma atitude passiva ou conformista, mas sim uma postura ativa e consciente, que exige um constante diálogo entre a teoria e a prática. A inserção crítica é, portanto, uma forma de ação, pois implica em uma intervenção na realidade, visando a sua mudança.

A ação, por sua vez, é a forma como o indivíduo realiza a sua inserção crítica na realidade, através de práticas educativas, sociais, políticas, culturais, etc. A ação não é uma atividade mecânica ou alienada, mas sim uma atividade reflexiva e criativa,

que exige um constante questionamento sobre os resultados e os desafios da transformação social. A ação é, portanto, uma forma de inserção crítica, pois implica em uma análise da realidade, visando a sua transformação. Portanto, não basta apenas reconhecer a realidade, é preciso agir sobre ela de forma crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, a etapa de aplicação à realidade é fundamental para que o estudante desenvolva uma visão crítica sobre a realidade e possa contribuir para a transformação social. Essa visão crítica é o que Frigotto (2008, p. 06) chama de “pensamento educacional contra-hegemônico antagônico”, que busca combater “a internacionalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis” através de “uma teoria e uma práxis educativa emancipadora”.

Para se libertar de uma realidade domesticadora, os estudantes precisam emergir dela, voltar-se sobre ela e questioná-la. Isso só é possível através de uma práxis educativa emancipadora, que é a união entre reflexão e ação. Essa é a práxis autêntica, que não é apenas falar ou fazer, mas falar e fazer com sentido crítico e transformador (Freire, 1987). A práxis autêntica é a base de uma educação problematizadora, em que o educador e o educando dialogam sobre os problemas da realidade e buscam soluções conjuntas.

Intervenção:

- **Incentive o estudante a compartilhar e discutir as suas propostas de intervenção com os seus colegas, professores e outros profissionais, buscando *feedback*, sugestões e críticas construtivas;**
- **Oriente a considerar os aspectos éticos, sociais e ambientais envolvidos na aplicação à realidade, respeitando os direitos, os deveres e a diversidade dos atores sociais;**
- **Estimule a refletir sobre as dificuldades, os desafios e as oportunidades que surgem na aplicação à realidade, identificando as causas, as consequências e as alternativas para superá-los;**
- **Reconheça e valorize o esforço, o progresso e a aprendizagem do estudante, destacando os pontos fortes, as fragilidades e as possibilidades de melhoria.**

2.6 MATERIAL DE APOIO

Para facilitar o processo de problematização, é importante que o professor-orientador ofereça aos estudantes algum instrumento que possa orientá-los nas diferentes etapas. Sugerimos as Fichas de Registro que são documentos que permitem aos estudantes registrar as informações coletadas na observação da realidade, nos pontos-chave, na teorização e nas hipóteses de solução, organizando-as de forma sistematizada até a aplicação a realidade, que também, dispõem de uma ficha específica.

Essas fichas são um exemplo de recurso que podem ser utilizadas no processo de problematização da realidade vivenciada no estágio supervisionado. No entanto, cabe ao professor escolher o recurso mais adequado para cada situação, podendo adaptá-las levando em conta o perfil dos estudantes, o tema de estudo, o tempo disponível, os recursos disponíveis, e os objetivos pedagógicos. O importante é que esses recursos didáticos sejam usados como apoios para estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão dos estudantes, e não como limitações ou imposições.

1. FICHA DE REGISTRO DA REALIDADE OBSERVADA

Nome do estudante:

Curso:

Local de estágio:

Orientador(a):

Objetivo: *observar uma parcela da realidade e identificar um problema que afeta o seu contexto de atuação.*

Descrição da realidade observada:

Aspectos que chamaram mais a atenção ou que geraram mais interesse ou estranhamento:

Problema identificado:

| 2. FICHA DE REGISTRO DOS PONTOS-CHAVE |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome do estudante: |
| Local de estágio: |
| Orientador(a): |
| Objetivo: <i>selecionar os aspectos mais relevantes do problema e relacionar com as suas causas e consequências.</i> |
| Perguntas formuladas sobre a realidade observada: |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| Perguntas selecionadas para serem investigadas: |
| |
| |
| |
| |

3. FICHA DE REGISTRO DA TEORIZAÇÃO

Nome do estudante:

Curso:

Local de estágio:

Orientador(a):

Objetivo: *pesquisar conceitos e teorias que ajudam a compreender e a explicar o problema.*

Pergunta(s) formulada(s) no pontos-chave:

Fontes consultadas *(pode ser utilizada uma ficha para cada fonte consultada):*

Autor:

Título:

Ano:

Local:

Editora:

Resumo:

Citações relevantes:

4. FICHA DE HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Nome do estudante:

Curso:

Local de estágio:

Orientador(a):

Objetivo: *propor possíveis soluções para o problema, baseadas na teorização e na criatividade.*

Problema:

Hipóteses de solução:

5. FICHA DE APLICAÇÃO À REALIDADE

Nome do estudante:

Curso:

Local de estágio:

Orientador(a):

Objetivo: *implementar ou simular as soluções propostas e avaliar os seus resultados e impactos.*

Problema:

Hipótese de solução escolhida:

Descrição da aplicação à realidade:

Resultados esperados:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este produto educacional apresenta uma proposta didático-pedagógica para a condução do estágio supervisionado, que muitas vezes é concebido como uma atividade burocrática ou formalista, que visa apenas o cumprimento de carga horária, e que reproduz as relações de dominação e exploração do mundo do trabalho, reduzindo o estudante a um mero instrumento técnico, passivo e submisso. Essa visão ignora a dimensão humana do estudante, sua capacidade de pensar, criar, interagir, transformar e se humanizar.

A Metodologia da Problematização, por outro lado, favorece uma práxis crítico-reflexiva no estágio supervisionado, onde o estudante assume uma postura de um ser histórico, social, ético e estético, que tem uma vocação ontológica para o ser mais, **ou** seja, para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas, para a construção de sua consciência crítica e de sua emancipação.

Esperamos que este produto educacional possa inspirar e orientar os professores-orientadores e os estudantes da EPTNM que buscam realizar um estágio supervisionado que vá além da reprodução do senso comum, e que seja um espaço de aprendizagem, reflexão crítica e transformação social.

Assim, convidamos todos os envolvidos no estágio supervisionado a vivenciarem uma experiência significativa, desafiadora e transformadora, que os leve a questionar, criar, interagir e se humanizar.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica.** Londrina: Eduel, 2016.

BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, 1998.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 61–76, 2014. DOI: 10.5433/1679-0383.2014v35n2p61. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18193>. Acesso em: 8 nov. 2023.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

FARIAS, P. A. M. de; MARTIN, A. L. de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 143-150, jan.-mar. 2015

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Educação e mudança.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sobre A Educação para Além do Capital. *In*: MÉSZÁROS, István (org.). **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** 2. ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

SANTANA, E. B.; VALENTE, J. A. da S.; FREITAS, N. M. da S. Metodologia da problematização: o uso de situações - problema no ensino de astronomia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 175-201, 2019. DOI:10.24065/2237-9460.2019v9n1ID720. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/720>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SILVA, Luiz Etevaldo. O Sentido e Significado Sociológico de Emancipação. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v. 03, n. 11, set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de

Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SOUZA, J. S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1980.

APÊNDICE B – FICHAS DE REGISTRO DAS ETAPAS DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO

1-FICHA DE REGISTRO DA REALIDADE OBSERVADA

Nome do estudante: _____

Curso: _____

Local de estágio: _____

Objetivo: observar uma parcela da realidade e identificar um problema que afeta o seu contexto de atuação.

Descrição da realidade observada:

Aspectos que chamaram mais a atenção ou que geraram mais interesse ou estranhamento:

Problema identificado:

2-FICHA DE REGISTRO DOS PONTOS-CHAVE

Nome do estudante: _____

Curso: _____

Local de estágio: _____

Objetivo: *selecionar os aspectos mais relevantes do problema e relacionar com as suas causas e consequências.*

Perguntas formuladas sobre a realidade observada:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Perguntas selecionadas para serem investigadas:

1. _____

2. _____

3. _____

3-FICHA DE REGISTRO DA TEORIZAÇÃO

Nome do estudante: _____

Curso: _____

Local de estágio: _____

Objetivo: pesquisar conceitos e teorias que ajudam a compreender e a explicar o problema.

Pergunta(s) formulada(s) nos pontos-chave:

Fontes consultadas *(pode ser utilizada uma ficha para cada fonte consultada):*

Autor: _____

Título: _____

Ano: _____

Local: _____

Editora: _____

Resumo:

Citações relevantes:

4-FICHA DE HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Nome do estudante: _____

Curso: _____

Local de estágio: _____

Objetivo: propor possíveis soluções para o problema, baseadas na teorização e na criatividade.

Problema:

Hipóteses de solução:

1. _____

2. _____

3. _____

5-FICHA DE APLICAÇÃO À REALIDADE

Nome do estudante: _____

Curso: _____

Local de estágio: _____

***Objetivo:** implementar ou simular as soluções propostas e avaliar os seus resultados e impactos.*

Problema:

Hipótese de solução escolhida:

Descrição da aplicação à realidade:

Resultados esperados:
