



Formação inicial e continuada

desafios e possibilidades para a docência

Ilma Maria Fernandes Soares
(Organizadora)

librae

Formação inicial e continuada: desafios e possibilidades para a docência

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Dileane Fagundes de Oliveira
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Joana Ribeiro dos Santos
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

Kelio Junior Santana Borges
<http://lattes.cnpq.br/7100462200512642>

Marcia Tereza Fonseca Almeida
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Raimundo Expedito dos Santos Sousa
<http://lattes.cnpq.br/0070090312079084>

Ricardo Luiz de Bittencourt
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Formação inicial e continuada

desafios e possibilidades para a docência

1ª Edição

Ilma Maria Fernandes Soares
(Organizadora)



Rio de Janeiro

Libroe

2021

Copyright © da editora, 2021.

Capa e Editoração
Mares Editores

Todos os artigos publicados neste livro sob a forma de capítulo de coletânea foram avaliados e aprovados para sua publicação por membros de nosso Conselho Editorial e/ou colaboradores pós-graduados da Mares Editores, assim como pelos organizadores da obra.

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Formação inicial e continuada: desafios e possibilidades
para a docência / Ilma Maria Fernandes Soares
(Organizadora). – Rio de Janeiro: Libroe, 2021.

181 p.

ISBN 978-65-991247-6-1

doi.org/10.35417/978-65-991247-6-1

1. Formação de Professores. 2. Educação. 3. Ensino I.
Título.

CDD 370.71

CDU 37/49

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião da editora.

2021

Todos os direitos desta edição reservados à

Mares Editores e seus selos editoriais

Libroe é um selo editorial de Mares Editores

Contato: mareseditores@gmail.com

Sumário

Apresentação	9
A realidade educacional das licenciaturas a partir de estudos sobre a formação de professores	14
A percepção do erro como estratégia de aprendizagem na formação docente.....	53
Gestão gerencial, performatividade e lógica de mercado: o contexto da profissão docente no Brasil	77
Ferramentas tecnológicas e didático-pedagógicas na formação do pedagogo	101
Formação continuada de professores ante os desafios do ensino em tempos de pandemia: um pouco de reflexão	131
Relatos de experiência docente no Estágio Supervisionado pela UFMA, Campus de Pinheiro	150
Sobre os autores	179

Apresentação

Como parte importante de um mundo globalizado, conectado e em constante alteração, a escola é um ambiente que reflete e potencializa as transformações em curso. Do mesmo modo, as pessoas que circulam pelos diferentes espaços do ambiente escolar também estão em permanente metamorfose, sobretudo, crianças e adolescentes atendidos pelos diferentes profissionais da educação. Para dar conta dessas importantes e persistentes mudanças, esses profissionais são desafiados cotidianamente a se “reinventarem” para suprirem necessidades educativas que também se transformam constantemente.

Dessa premissa de necessidade de constante reinvenção, nasceu a proposta desta coletânea com o objetivo de reunir trabalhos com foco em estudos e pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras para a Educação Básica e Superior.

O capítulo de abertura, intitulado **A realidade educacional das licenciaturas a partir de estudos sobre a formação de professores**, de autoria da pesquisadora Ilma Maria Fernandes Soares discute, a partir da pesquisa bibliografia, os pressupostos norteadores das pedagogias que compõem os modelos de formação inicial de professores, suas contribuições e limitações no processo formativo. Deste modo, aborda os modelos epistemológicos e as concepções que fazem parte de cada

um: o Hegemônico, a partir das concepções a Artesanal, Acadêmica e a Técnico-instrumental e o Modelo Emergente, composto pela Epistemologia da prática, a Fenomenologia existencial e a abordagem Sócio-Política. Afirma que os cursos de formação de professores ainda se baseiam bastante no Modelo Hegemônico de Formação, especialmente numa perspectiva academicista, mesmo coexistindo outras concepções na práxis docente.

No capítulo seguinte, **A percepção do erro como estratégia de aprendizagem na formação docente**, a pesquisadora Andreza de Souza Almeida afirma que em vários aspectos da vida o ser humano está sujeito a cometer erros, mas devido ao conhecimento adquirido ao longo do tempo se tornou mais fácil de compreendermos que errar não significa fracassar. Entretanto, no contexto escolar o erro ainda está associado a ideia de fracasso e com base nessa associação, este artigo tem o intuito de compreender os motivos que nos levam a ter um pensamento negativo sobre o erro, sugerindo um novo olhar, no qual o erro pode ser percebido como algo útil no processo da aprendizagem do aluno. Sendo assim, por meio de uma revisão da literatura sobre o tema, apresenta-se uma nova percepção sobre o erro escolar, que pode ser apresentada durante a formação docente, na qual o mesmo pode ser visto como parte do processo para o alcance dos objetivos escolares. Portanto, na prática pedagógica o erro pode ser utilizado como uma oportunidade de revisão, bem como uma estratégia para o aprendizado.

O capítulo seguinte, **Gestão gerencial, performatividade e lógica de mercado: o contexto da profissão docente no Brasil**, de autoria da pesquisadora Susana Schneid Scherer, visa assinalar alguns reflexos das políticas educacionais em vigência sobre os docentes públicos escolares brasileiros. Com base na abordagem macro-global e micro-local são aclaradas as atuais estratégias do programa neoliberal, tendo por base a promoção da gestão gerencial. No Brasil se observa as práticas gerenciais presentes desde o fim de 1990 com a construção e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Nacional Docente e o ENAMEB, além de iniciativas mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); uma nova Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica e o programa de Residência Pedagógica. Dessa forma, analisa-se a presença de tais políticas, compreendendo-as como mecanismos de performatividade e da lógica de desempenhos, que tem a pretensão de orientar as práticas docentes e a escola pública aos princípios do mercado.

Em seguida, o capítulo **Ferramentas tecnológicas e didático-pedagógicas na formação do pedagogo**, escrito pelas pesquisadoras Monica Openkoski e Sandra Regina Gardacho Pietrobon, teve como objetivo central investigar quais os recursos tecnológicos e didático-pedagógicos subsidiam a formação do pedagogo, com ênfase na Educação Infantil. Diante disso, buscou-se analisar os diferentes conceitos de infância e criança, bem como a utilização das TDIC na

escola, utilizando-nos da contribuição de autores como Sarmento (2013), Peloso (2014) e Barbosa (2014). A pesquisa ocorreu por meio de investigação bibliográfica e exploratória em um Laboratório de Ensino-Aprendizagem, de um curso de Pedagogia, de uma IES pública do PR. Constatou-se que, embora existam diversos materiais didáticos-pedagógicos, são ainda incipientes os recursos tecnológicos disponíveis, os quais poderiam enriquecer ainda mais a formação do pedagogo e a utilização dos mesmos em sala de aula, nas disciplinas práticas, atividades extensionistas, além de outros componentes curriculares do curso de formação docente.

O capítulo seguinte é intitulado **Formação continuada de professores ante os desafios do ensino em tempos de pandemia: um pouco de reflexão**, de autoria de Carlos Eduardo Barbosa Alves, e aborda a importância das formações continuadas em serviço e o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no âmbito da sala de aula, mediante o contexto da pandemia da CoVid-19. Objetiva abordar aspectos relevantes do processo de formação contínua e as possibilidades de inovação do trabalho docente por meio do ensino híbrido. Para este artigo, tomamos como arcabouço teórico as contribuições de autores da área de formação de professores (BEHRENS, 2005, 2007; IMBERNÓN, 2009; GATTI, 2008) e documentos oficiais do ensino: PCN (1997,1998), ainda BACICH (2015) e MORAN (2015) que tratam das questões pertinentes ao ensino híbrido. É relevante ter a compreensão de que a formação continuada pode

contribuir para construção de uma prática inovadora, que auxilie o processo educativo em meio às mudanças e adaptações vividas por todos os países.

Como encerramento da chamada, o capítulo **Relatos de experiência docente no Estágio Supervisionado pela UFMA, Campus de Pinheiro**, de autoria do pesquisador Samir Lola Roland, afirma que o Estágio Supervisionado é uma disciplina da grade curricular dos cursos das Licenciaturas em geral, caracteriza-se como uma das experiências mais importantes da graduação. Esta disciplina tem sua extrema importância na formação docente dos graduandos, pois proporciona as primeiras experiências na condição de professor em formação. Este relato aborda o estágio realizado pelos alunos do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Pinheiro, quando foram avaliadas as seguintes competências: domínio de conteúdo, interação com a turma, clareza na comunicação, domínio de turma, entre outros aspectos, aprimorando a sua prática pedagógica.

Esperamos que as discussões aqui abordadas possam contribuir para abordagens diversificadas sobre os temas, assim como o seu aprofundamento.

Boa leitura!

Os editores

A Organizadora

A realidade educacional das licenciaturas a partir de estudos sobre a formação de professores

Ilma Maria Fernandes Soares¹

A importância da licenciatura ocorre por contribuir, a partir dos conhecimentos científicos e pedagógicos ofertados, para questionar e transformar atitudes, valores e funções que os estudantes conferem à profissão. Sobre o entendimento do que se trata a formação de professores, García (1999, p. 26) explicita:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A compreensão de como deve ocorrer essas nuances elencadas pelo autor é fruto de aspectos atrelados à concepção de homem, sociedade, ciência, educação e das políticas econômicas e sociais

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade, UNEB.

vigentes num determinado período. Deste modo, historicamente, diferentes paradigmas nortearam a formação inicial de professores e encontra-se bastante discutida na literatura da área, tanto no campo da produção nacional quanto internacional. De modo, geral, tais estudos se detêm na discussão de uma pedagogia especificamente, com exceção de D'Ávila (2008) – a qual se debruçou em caracterizar os principais modelos de formação contemporâneos – ou na defesa de um elemento relevante para a prática docente na formação de professores. No entanto, nesse artigo, o qual tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, além de categorizar essas pedagogias em dois grandes modelos – o Modelo Hegemônico e o Modelo Emergente – visto terem como base princípios semelhantes, também traz para discussão, sinteticamente, pressupostos relevantes de cada pedagogia. Deste modo, objetiva refletir sobre os pressupostos norteadores das pedagogias que compõem esses modelos, suas contribuições e limitações no processo formativo.

Diferentes modelos epistemológicos sobre formação de professores

Historicamente, as primeiras concepções que norteiam à formação de professores podem ser sistematizadas no *Modelo Hegemônico de Formação*. Essa denominação foi adotada por Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2004) e abarca tendências pedagógicas dominantes nas licenciaturas, as quais possuem caráter conservador que, mesmo se diferenciando em alguns aspectos, convergem em

questões essenciais: baseia-se numa concepção positivista de ciência; concebe o conhecimento de modo rigorosamente formalizado, linear e fragmentado (KUENZER, 1999), descontextualiza a realidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ, e GAUTHIER, 2004, p. 21); adota divisão rígida entre as disciplinas, estabelece uma relação entre teoria e prática hierarquizante, na qual a prática é reduzida a espaço de reprodução e aplicação da teoria; privilegia os aspectos cognitivos, negligenciando os aspectos subjetivos na prática pedagógica.

No que tange a relação entre teoria e prática ela ocorre de modo dicotômico ou com supremacia da teoria sobre a prática. Conforme Cunha (1997, p. 85) um dos ângulos pelo qual se pode analisar esta concepção decorre da influência do paradigma positivista de ciência e da própria trajetória histórica da universidade, que construiu um imaginário de que a prática pode ser totalmente “encaixada” na teoria, tendo em vista que se entende que essa precede à apropriação do objeto de conhecimento. Como consequência cria-se no estudante falsa expectativa de soluções prontas para as questões da prática. Assim, o papel do professor, nesse modelo, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21)

[...] é reconhecido como um executor/ reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.

Essa reprodução ocorre, especialmente, através do repasse de informações constantes em livros e textos, tendo o docente como transmissor e o estudante como consumidor. As tendências baseadas em tal modelo concebem, como afirma Kuenzer (1999, p. 167) concebem que:

De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor.

Apesar de tais constatações, esse modelo ainda se encontra presente na academia. Aventuramo-nos a elencar alguns motivos: 1.a hierarquização do professor, na medida em que a ele corresponde as expectativas de garantir a transmissão dos conteúdos previstos nos programas das disciplinas; 2. pelo docente conceber que o exercício eficiente do seu papel na academia consiste em disponibilizar o maior número de conteúdos referentes à sua matéria; 3. pela escassez de tempo disponibilizado para realização de trabalhos que envolvam efetivamente os estudantes, o que exigiria maior acompanhamento das atividades pelo professor e, cada vez mais, as salas estão repletas

de discentes; 4. pela crença de que essa é a maneira mais rápida de ensinar e de aprender dentre outros.

As tendências que compõem o Modelo Formativo Hegemônico são: a artesanal, a acadêmica e a técnico-instrumental. A primeira tendência presente na docência universitária, em especial nos cursos de formação inicial (PORLÁN e RIVERO, 1998, p. 45) é o *Enfoque artesanal*, concebido,

Como su propio nombre indica, se refiere a aquellos modelos que reproducen estrategias parecidas a las del artesano con el aprendiz (observación, imitación, ensayo y error, dominio de destrezas, desarrollo de competencias, etc.). Tienen una presencia importante en la formación inicial a través de las prácticas de enseñanza, que, como ya dijimos, son uno de los ejemplos más representativos de este enfoque. (PORLÁN e RIVERO, 1998, p. 45)

Esse enfoque entende que a formação de professor deve pautar-se na reprodução, advinda da observação e da imitação de como atua os professores bem-conceituados, pois considera ser possível realizar um bom ensino baseando-se “[...] na intuição e na prática, através de observações e imitação de modelos do presente ou provindos, ainda, de um passado longínquo.” (D’ÁVILA, 2008, p. 35).

A observação, conforme García (1999) dura um determinado período de tempo, possibilitando ao aprendiz adquirir as competências que lhes permitirão atuar como profissionais a partir da imitação. Nesse sentido, o mencionado autor afirma que “[...] é dado

um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (GARCÍA, 1999 p. 39), sem questionar o valor atribuído à prática pedagógica pelo professor experiente, haja vista que o extenso tempo de experiência docente não significa necessariamente competência profissional.

Nessa concepção o conceito de bom professor refere-se àquele que consegue, “dominar a sala”, ou seja, atrair a atenção dos estudantes para os conteúdos do programa, tendo a capacidade de expor claramente os assuntos e conseguindo que os educandos cumpram as atividades solicitadas.

Esse enfoque, conforme D’Àvila (2008, p. 35) é “[...] uma forma de aprendizagem pouco analítica” e revela-se perigoso para a construção do processo identitário do professor, pois não desenvolve o licenciando para situações novas, para desenvolver à sua autonomia nem do aluno e, muito menos, para ser um profissional crítico. Essa autora (D’ÀVILA, 2008, p. 35) elenca, ainda, as consequências negativas desse modelo para a profissionalização docente

- a) a ideologia da docência como ofício leva-nos à desqualificação da profissão docente; desmobiliza-se, assim, a capacidade de organização política da categoria docente e reivindicação de direitos básicos;
- b) como semiprofissionais, os docentes não contam com um código deontológico que possa regulamentar a profissão e, assim, o trabalho docente segue sendo regulado pelo Estado; isso

também diminui a capacidade de luta dos professores.

Dessa maneira, percebemos que muito pouco a concepção artesanal colabora para a melhoria da qualidade do ensino e para a mudança de status na profissão docente, pois não reconhece os professores enquanto profissionais.

No que se refere à segunda concepção o *Enfoque Acadêmico*, baseado, no paradigma cientificista, atribui excessiva valorização dos conhecimentos teóricos. Segundo Porlán e Rivero (1998, p. 22) “[...] Si ser profesor implica, sólo, dominar el saber científico y transmitiendo a los alumnos, estaríamos ante un modelo claramente academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia”.

O processo de ensino no modelo acadêmico se pauta em pressupostos do paradigma dominante, como enfatiza Cunha (2005, p. 10 -12):

- *o conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente. [...]*
- *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor. [...]*
- *há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”. [...]*
- *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira. [...]*
- *no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do*

conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. [...]

- *o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas pronta para os alunos. [...]*
- *a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. [...]*

Dessa maneira, o processo de formação profissional se desenrola de maneira dogmática e autoritária, mediante o enquadramento do estudante às regras sociais dominantes, que intencionam o imobilismo e a aceitação passiva.

Conforme autores (PORLÁN e RIVERO, 1998; CUNHA, 2005, 2010) o modelo academicista caracteriza-se por um reducionismo epistemológico. Assenta-se na crença de que disponibilizar aos futuros professores um acervo vasto de informações possibilitará uma boa qualificação profissional, ou seja, valoriza-se, sobremaneira, a formação intelectual e a erudição, como característica do docente, ratificando o papel do professor como transmissor de teorias. É neste sentido que Formosinho (2011, p.136 – grifos do autor) afirma que essa “[...] lógica corresponde a um *processo de fechamento* a um encerramento da academia sobre si”. Assim, refere-se às diversas áreas que abrangem a formação de profissionais numa perspectiva hierárquica e conflitiva, sem a devida articulação entre elas. Com tal postura acredita-se está possibilitando ao estudante uma boa

formação acadêmica e profissional e, como acrescenta Sordi (2000, p. 232)

A marca predominante do ensino de terceiro grau tem sido a de valorizar sobremaneira o conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade teórica aos egressos a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho. Toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros.

Essa preocupação com a transmissão de um vasto acesso ao conteúdo é decorrente, dentre outros aspectos, da imagem da universidade como *lócus* de alta cultura e de saber científico. Todavia, a preocupação é com a transmissão de conteúdo e não com a sua aprendizagem, visto que não buscam as melhores estratégias para que essa aconteça, e apostar no silenciamento das questões da prática profissional. Tal silenciamento justifica-se por estabelecer uma relação mecânica e linear entre a teoria e ação profissional e pela dificuldade para reconhecer e assumir a dimensão prática da profissão docente (PORLÁN e RIVERO, 1998, p.33).

Podemos, ainda, caracterizar o modelo academicista na formação de professores a partir de alguns elementos. Um deles é a falta de interação com a comunidade para a qual forma seus

profissionais, como pode ser visto no que se refere ao estágio supervisionado que, nesse enfoque, ocorre a partir da compreensão de que as escolas assumem, simplesmente, a posição de *lócus* para aplicação prática do conhecimento elaborado e apreendido na universidade, tendo os professores-regentes pouca influência sobre o processo formativo dos licenciandos, posto que seus saberes e formação são, muitas vezes, desvalorizados, pois o conhecimento hegemônico continua sendo as teorias apreendidas na universidade (ZEICHNER, 2010, p. 482-483). Outro aspecto característico deste modelo é a distância entre os componentes disciplinares e os componentes profissionalizantes (FORMOSINHO, 2011, p. 138), que dificulta o diálogo entre os componentes curriculares. Desse modo, o docente torna-se “[...] cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas” (FORMOSINHO, 2011, p.136). Esse excesso de especialização nas licenciaturas contribui para construir uma cultura acadêmica onde a reflexão coletiva e o trabalho colaborativo, necessários a formação dos professores, encontram-se ausentes.

A avaliação nesse enfoque é vista como, essencialmente, classificatória, seletiva, memorística e definida unilateralmente pelo docente, contribuindo para manter uma cultura de dependência do aluno, e afastando a possibilidade de novas descobertas, a partir do uso da criatividade.

O modelo acadêmico é, ainda, pautado numa relação de poder coercitiva, marcada por uma distância entre professor e estudante, tendo cada um papéis bem definidos e estanques, não tendo espaço para a efetivação de interações democráticas.

Apesar dessas críticas, conforme diversos estudiosos (GARCÍA, 1999; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; D'ÁVILA 2008; IMBERNÓN, 2011, SOARES, 2015), esse enfoque é ainda predominante no processo formativo dos futuros professores. Sobre esse processo formativo Formosinho (2011, p. 135) se posiciona afirmando que nunca há na formação de profissionais de desenvolvimento humano uma lógica institucional que seja “[...] inteiramente acadêmica ou profissional, daí que academizante ou profissionalizante seja mais adequada para designar os processos de construção destas lógicas”.

O terceiro enfoque de formação de professores que integra o paradigma hegemônico, é o *Instrumental-tecnicista*. Fundamenta-se “[...] na ideia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana. [...]” (SANTOS, 1991, p. 322).

Baseada na concepção behaviorista, ou comportamentalista o enfoque Instrumental-tecnicista tem aceitação reduzida nas instituições de formação nos dias atuais. Contudo, entendemos que na organização curricular das instituições formadoras e, ainda, nos documentos legais que orientam o trabalho a ser realizado pelos professores ele encontra-se presente, como avaliam Santos (1991) e

Veiga (2009, p. 16). Esse enfoque caracteriza-se por: 1. Conhecimentos trabalhados de modo fragmentado, fixo e descontextualizado (SANTOS, 1991), prestigiando quase que exclusivamente “[...] os conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio” (D’ÁVILA, 2008, p. 35); 2. distanciamento do processo educativo que ocorre nas escolas e que são objeto da formação profissional; 3. escassos momentos para relacionar teoria e prática (ALMEIDA, 2007, p. 181) e quando ocorre prevalece a concepção de que primeiro se domina teoricamente uma informação para depois colocá-la em prática, em situações mais ou menos controladas. 4. currículo concebido de modo estático, sem conexão entre as diversas disciplinas.

Nessa perspectiva espera-se dos licenciados, futuros professores, fazerem a relação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos acadêmicos, sem considerar se eles terão, de fato, as condições necessárias para tanto.

Esse modelo objetiva qualificar o professor para aplicar os conhecimentos científicos produzidos pelos *experts*, ou seja, o papel do professor resume-se ao de executor/reprodutor de saberes produzidos por especialistas alheios à realidade das escolas (D’ÁVILA, 2008), ou, como identifica Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 38), é um consumidor de “[...] conhecimentos científicos produzidos por outros [...]”, o que traz como consequência para o docente que ele

“[...] vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de suas tarefas” (CONTRERAS, 2001, p. 36). Com tal compreensão busca-se “[...] identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar os professores para utilizá-las (SANTOS, 2002, p. 90). Entende-se que “[...] A eficiência docente depende, assim, de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação [...]” (PACHECO, 1995, p. 54). Em consequência, os estudantes compreendem que no processo preparatório para a profissão, sua preocupação deve ser “[...] aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’, ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ corpo de conhecimento [...]” (GIROUX, 1997, p. 159).

No que tange à inovação pedagógica nos cursos de licenciatura, neste modelo ela se articula ao conceito de “novidade”. É, portanto, uma simples reorganização do já instituído, com o intuito de “mudar para não mudar”, ou seja, as alterações são superficiais, escamoteando as reais intenções de perpetuação de concepções conservadoras, centralizadoras, funcionalistas que rege o ensino. Veiga (2009, p. 32) sinaliza que “[...] com essa compreensão de inovação, temos construído propostas de formação de professores, sem muita consciência de suas consequências para o sistema educativo”.

Imbernón, (2011, p. 56) critica este modelo afirmando ser ele enraizado numa determinada imagem social e profissional do professor, estabelecendo características comuns para determinar a personalidade dos “bons professores”. Essa prescrição estereotipada é vista por Zaragoza (1999), Imbernón (1997, 2011), Batista e Codo (1999), como um dos causadores do mal-estar do professor, pois contribui para que ele construa conceito negativo de si enquanto profissional. Assim, o futuro professor em fase de estágio ou o professor recém-ingresso na carreira tende a culpabilizar-se pela dificuldade de não se adequar ao modelo apresentado, depreciando-se enquanto pessoa e profissional, sem a análise das circunstâncias externas adversas que dificultaram sua atuação (ZARAGOZA, 1999, p. 125).

O *Modelo Emergente ou Inovador* surge da necessidade de mudanças contextuais no processo formativo profissional, posta pela Sociedade do Conhecimento, que impõe como missão “formar o profissional que saiba considerar as dimensões filosóficas, sociais, econômicas, históricas e educacionais, num determinado contexto social” (BEHRENS, 2003, 35-36). A licenciatura, neste modelo, teria como base a análise crítica, questionadora e investigativa das múltiplas dimensões que lhe são integradas. Visa um ensino que associe as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos estudantes, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade e compromisso com o processo

pedagógico. Um processo centrado na aprendizagem do estudante e que adote estratégias inovadoras.

O conceito de inovação na docência não se relaciona ao de descoberta ou invenção de um produto inédito, e, sim, “[...] ao de transformação de uma determinada situação, neste caso, os processos de ensino e de aprendizagem na universidade a partir de sua compreensão crítica, do diálogo e do engajamento dos atores nela envolvidos” (SOARES e MIRANDA, 2012, p. 7). Lucarelli (2009, p. 52) defende que a inovação do ensino deve ser fundamentada numa perspectiva crítica e de ruptura com uma determinada forma de “[...] comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación”. Dessa forma, uma pedagogia inovadora propõe mudanças na forma como se organiza o processo pedagógico. Soares e Miranda (2012, p. 8-9) sintetizam a partir da contribuição de diversos autores algumas características:

[...] a introdução na aula da complexidade do real; estímulo e a valorização da curiosidade, do questionamento exigente e da incerteza; o incentivo à criatividade; o exercício do espírito crítico e investigativo dos estudantes; a ênfase no trabalho dos conhecimentos de forma interdisciplinar, estabelecendo pontos de conexão entre eles e atribuindo significados próprios relacionados aos problemas da prática que se propõem enfrentar; a assunção da pesquisa como

importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender; a adoção da extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; a participação ativa dos estudantes na reelaboração do conhecimento e a resignificação de atitudes e valores; a reflexão acerca das contradições e tensões presentes no desenvolvimento do trabalho coletivo de aprendizagem; a relação horizontal entre professor e estudantes, tendo em conta a singularidade de cada um; a formulação de objetivos claros e negociados , com vistas à transformação, e que permitem uma avaliação consistente do processo.

Deste modo, entende-se que a compreensão de inovação se baseia numa concepção edificante como denomina Veiga (2009, p. 36) e não na concepção de inovação regulatória ou tecnicista, (*Idem*). Nessa mesma perspectiva Becker e Marques (2010) afirmam que professor e aluno devem ser compreendidos como sujeitos epistêmicos, ou seja, pessoas que constroem conhecimento, pois agem sobre este com o objetivo de assimilá-los. Essa é, portanto, uma compreensão interacionista de construção do conhecimento, que defende a necessidade da docência assegurar o encontro formativo do estudante com o objeto de estudo, contribuindo para seu desempenho integral e seu protagonismo.

Imbernón (2011, p 64) chama atenção da necessidade dos futuros professores estarem “[...] preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar

suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.” Para tanto, propõe algumas alternativas as quais devem nortear estes cursos:

[...] é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (IMBERNÓN, 2011, p 64)

Tal perspectiva remete para que o ensino contemple a complexidade e a incerteza. Braga, Genro e Leite (1997) afirmam que é a incerteza, especialmente paradigmática, que gera a possibilidade de inovação, pois é ela que abre caminhos para elaboração de novas ideias e proposições. É neste sentido, que ela é criativa e desafiadora.

Vivemos num momento de incertezas e transformações e é a partir deste pressuposto que devemos formar os professores. Veiga (2009, p. 16) ao elencar os sete elementos que devem ser levados em consideração na formação do educador, aponta que precisamos “[...] preparar professores para o incerto, para a mutação”. Já Alarcão e Tavares (2001, p. 103) afirmam que “[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para

o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

Formar os professores para a incerteza é, portanto, instrumentalizá-los para arriscar-se na proposição de novas práticas, abdicando de propostas pedagógicas rígidas, repetitivas; é fomentar o questionamento a velhas crenças, que não consideram os aspectos contextuais; enfim, é estar em formação permanentemente. Neste sentido, Lambert (1999, p. 72) afirma que os cursos de formação de professores precisam preparar os futuros profissionais para serem capazes de “[...] permanentemente aprender e enfrentar/agir com segurança num incerto, cuja insegurança será uma das características.” (LAMBERT, 1999, p.72).

Diante dessa perspectiva mais ampla de como deve ocorrer à formação de professores, D’Àvila (2008, p. 37) afirma que são duas as correntes que mais se destacam na atualidade: a Epistemologia da prática e a Fenomenologia existencial. Essas duas correntes, apesar de suas especificidades, em muito se assemelham. Ambos os enfoques, com o intuito de se aproximar da realidade educacional, partem da vivência da prática e dos aspectos subjetivos para criação e entendimento das teorias. Deste modo, essas pedagogias consideram a presença de diferentes saberes, provenientes de fontes variadas na formação dos futuros profissionais, valorizando, inclusive os saberes do senso comum. Concebem que as licenciaturas devem estruturar o

ensino de modo a valorizar os elementos que envolvem vivências e personalidade do estudante para a construção do seu processo identitário.

A primeira abordagem que compõe o Modelo Emergente é a *Epistemologia da Prática*. Tal abordagem começou a proliferar no campo da educação a partir dos anos 80, em nível nacional e internacional e, conforme Therrien (2010), em parte referendada em abordagens inspiradas na Teoria Crítica. Engloba pesquisadores preocupados em compreender a complexidade das tipologias e classificações dos saberes da docência.

Carvalho e Therrien (2009) nos esclarecem que esse paradigma pode ser compreendido enquanto campo de investigação e de saberes do fazer docente. “[...] Neste aspecto ela é delineada como um campo teórico-metodológico de referência para estudos sobre os processos de formação docente e, ao mesmo tempo, como perpassada pelos saberes ou conhecimentos presentes na prática educativa.” (CARVALHO e THERRIEN, 2009, p. 2). Assim, essa tendência não se prende a uma perspectiva normativa e idealizada de como deve ser a formação de professores, mas descritiva dos saberes, das teorias implícitas, dos conhecimentos que perpassam à prática docente. Neste sentido, os autores defendem que “[...] O desenvolvimento do campo de estudos sobre a epistemologia da prática docente pode contribuir para a constituição da profissionalização no sentido de

autenticar os saberes da profissão, legitimando-a.” (CARVALHO, THERRIEN, 2009, p. 132).

Tardif (2002, p. 111) esclarece que a Epistemologia da Prática corresponde ao

[...] trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Trata-se, portanto, de uma concepção em que a trajetória de vida e profissional dos sujeitos são consideradas no processo formativo, se aproximando da Teoria da Complexidade por valorizar os saberes docentes em suas diferentes dimensões e por entender que estes saberes são contextuais e construídos nas interações que o professor estabelece com os diferentes sujeitos.

A Epistemologia da Prática contribui, ainda, para sanar um problema que historicamente perpassa a formação de professores, a relação entre teoria e prática, conforme Therrien (2010). Pacheco (1995, p. 39) defende que no processo de aprendizagem da profissão “[...] O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Neste percurso o futuro professor seleciona os saberes relevantes a partir do critério de utilidade no exercício profissional” (PACHECO, 1995, p. 38).

Nóvoa (2011, p. 13) assinala que, nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem centrar “[...] na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Duas metodologias que possibilitam a aproximação do estudante com a cultura da escola que vem sendo viabilizada na universidade são a Resolução de Problemas e o Ensino com pesquisa.

A relação entre a teoria e a prática na licenciatura é possibilitada, ainda, pela presença do isomorfismo, ou seja, através de estratégias docentes que possibilitem aos estudantes experienciarem situações parecidas com as que vivenciarão no contexto em que vão atuar. A necessidade de que haja congruência entre a formação oportunizada ao futuro professor e o tipo de atuação que se espera que ele venha a desenvolver é relevante porque as experiências vivenciadas ficam marcadas e interferem na sua prática pedagógica.

Outro conceito bastante valorizado na Epistemologia da Prática que se encontra presente hoje na literatura sobre formação de professores diz respeito à reflexão da prática.

Os estudos de Schön (1992. 2000) salientam o valor epistemológico da reflexão na ação e sobre a ação, ao evidenciar a natureza indeterminada, única e problemática dos contextos profissionais e a possibilidade que os futuros professores têm de, a partir dessa análise, elaborarem conhecimentos novos, ou seja, teorias propositivas críticas e criativas condizentes com as problemáticas que se apresentam.

Alguns estudos, tanto no Brasil como em outros países, apontam para a fecundidade dessa abordagem reflexiva para repensar a escola. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 23) também compartilham deste entendimento ao afirmar:

[...] Assumir a *reflexão*, a *crítica*, a *pesquisa* como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

A temática da reflexão se aproxima da segunda compreensão de formação de professores no Modelo Emergente, a *Fenomenologia Existencial*. Caracteriza-se essencialmente pela valorização da pessoa no processo formativo. Neste enfoque o conhecimento é resultante da relação que se estabelece entre os “[...] fatores internos das pessoas ou comunidades (teorias pessoais, crenças, interesses, necessidades, etc.) e fatores de influências externas (outras teorias, experiências diferentes, outros interesses, etc.)” (PORLÁN e RIVERO, 1998, p 51).

No sentido de possibilitar que os aspectos pessoais surjam para que possa ser entendida a sua influência na construção do processo identitário do professor vários estudiosos (TARDIF, 2000; SANTOS, 2002; SARMENTO, 1994; TEIXEIRA, 2002) têm colocado como relevante o desvelamento das teorias implícitas que os estudantes

trazem consigo sobre o processo pedagógico. Essas teorias, muitas delas inconscientes, foram construídas no seu processo de vida, especialmente, na sua trajetória escolar, e precisam ser explicitadas e problematizadas na formação inicial. Silva (2000) esclarece que é, justamente, no período de formação do professor que muitos saberes e crenças poderiam ser estruturadas e desestruturadas, mas que, muitas vezes, estes cursos ignoram essas crenças.

Segundo Tardif (2000) as pesquisas demonstram que os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, saberes que são agregados pelas pessoas, a partir de sua experiência e situação de trabalho. Estes aspectos se apresentam mais fortemente graças ao caráter fundamentalmente interativo da profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2008). A partir deste entendimento, Nóvoa (2011, p. 22 – grifos do autor) afirma que, em relação ao processo formativo do professor, que *uma teoria da pessoalidade se constrói no interior de uma teoria da profissionalidade*.

A relação entre a pessoalidade e profissionalidade ocorre, conforme Nóvoa (2002), porque é impossível a disjunção entre conhecimento e autoconhecimento. Essa ênfase dada pelo autor à dimensão pessoal coaduna com a defesa da terceira tese do Paradigma Emergente, elaborada por Boaventura Santos (2005), a qual afirma que “todo conhecimento é autoconhecimento”. Assim, a profissionalidade acontece a partir da interação entre a subjetividade do sujeito e os elementos que fazem parte da cultura profissional e

institucional em que atuará no magistério, ou seja, do sentido que o professor atribui aos aspectos profissionais, contribuindo, dessa maneira, para definir e construir sua identidade profissional.

Nóvoa (2011) chama atenção para que os professores formadores e os cursos que contribuem para formar estes profissionais estejam atentos para a realização de um trabalho que possibilite aos sujeitos a autorreflexão e a autoanálise. É deste modo que entendemos que a Fenomenologia Existencial estabelece uma aproximação coma Teoria Tripolar de Formação, construída por Pineau (2006) a qual é constituída pelos polos da autoformação, heteroformação e ecoformação. A compreensão da formação baseada nessa teoria tripolar baseia-se na visão multidimensional e multirreferencial, defendida por Ardoino (1998).

Moraes (2010, p 197) utiliza o termo autoeco-heteroformação, advogando que as três dimensões devem acontecer de maneira simultânea, mas também defende que “[...]. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isto depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontra e das oportunidades oferecidas.” (MORAES, 2010, p 188).

Uma das estratégias mais utilizadas na perspectiva da Fenomenologia Existencial é o estudo baseado na história de vida dos professores e estruturados enquanto narrativas, denominados de métodos (auto)biográficos. Estes estudos visam possibilitar que teorias que foram se naturalizando e sedimentando no repertório

pessoal e profissional dos futuros professores venham à tona para que possam ser questionadas, num processo implicado de reflexão e crítica.

Contudo, também consideramos, no que tange aos modelos formativos de professores no Brasil, a existência de um terceiro enfoque do Paradigma Emergente, denominado *Sócio-Político*. Tal defesa fundamenta-se na ideia de que, apesar de algumas lacunas, como discutiremos no decorrer dessa abordagem, tal enfoque rompe com a concepção dominante ao destacar a importância de desenvolver a visão crítica e questionadora no estudante, assim como, a necessidade de contextualização dos conteúdos dentre outros.

O enfoque *Sócio-Político* fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e na Dialética, com base numa concepção marxista. Bastante marcante nas licenciaturas a partir da década de 80, decorrente da abertura política brasileira e pela ascensão de concepções críticas na educação, compromete-se, claramente, com as questões sociais, culturais e políticas que envolvem o processo formativo.

Este enfoque questiona o papel assumido pelo professor, exigindo que os cursos preparatórios destes profissionais assumam uma postura mais crítica, contextualizada e comprometida com a democratização do ensino. No período em que essa pedagogia estava no auge, à literatura especializada começa, obstinadamente, a questionar “[...] a ideologia presente no conceito e na prática do

professor afirmando oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70” (PEREIRA, 2000, p. 28 – grifos do autor). Com isso pretendia-se que os futuros profissionais assumissem um papel mais amplo do que o estritamente pedagógico, o que envolvia a crítica ao papel da escola na reprodução da estrutura de classes, portanto, caberia ao professor assumir, também, o papel de agente sociopolítico.

Dessa maneira, os cursos enfatizavam o caráter conscientizador e crítico da educação, sinalizando a necessidade de a prática educativa estar associada a uma prática social mais global, com clareza das condições ideológicas subjacentes trabalho pedagógico, esclarecendo o papel do professor na reprodução e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Nessa perspectiva, o rol das disciplinas que compunham os cursos de formação de professores, especialmente a Didática, contemplava temas como as concepções de homem e sociedade, as relações homem/sociedade/educação, com base em teorias e tendências pedagógicas (OLIVEIRA e ANDRÉ, 1997, p. 13).

Importante mencionar que havia, naquele período, um extremismo em relação ao desenvolvimento de um senso crítico da realidade, um despertar da visão ingênua e alienada para uma concepção mais política e comprometida da realidade. Moraes (2000, p. 53) chega a afirmar que havia uma “*febre da criticidade*”, (grifos do

autor), gerando certa “[...] arrogância de se imaginar que se pode criticar *tudo*, todo o tempo, com ou sem o devido conhecimento daquilo que se fosse criticar”. (MORAS, 2000, p. 54 – grifos do autor), e *ingenuidade do furor crítico* (Idem, p.53 – grifos do autor) na intenção de assumir o *status* de sujeito politicamente comprometido, contrário ao de ingênuo, tão desvalorizado na época.

A ênfase na criticidade objetivava que os futuros professores fossem preparados para se engajarem na luta por melhores condições de trabalho para si, para os seus alunos e para a melhoria de toda a sociedade. Conforme constata Pereira (2000, p. 18) “A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério aparece com frequência nos textos sobre formação de professores”.

Neste contexto de radicalização, ter “[...] preocupações com o aspecto técnico significava, quase absolutamente, constituir-se um tecnicista, como antes ser tecnicista implicava, absolutamente, ser técnico.” (ARAÚJO, 1991, p. 21). Os formadores de professores tendiam a desprezar a discussão e preparação dos estudantes dos nos aspectos técnicos com receio de serem estigmatizados como tecnicistas, “Isso gerou certo vácuo no campo didático, especificamente, levando muitas vezes o processo de formação inicial a hipertrofiar as críticas sociais e a secundarizar os conteúdos voltados à construção da profissionalidade docente” (D’ÀVILA, 2008, p. 27) e de

saberes psicopedagógicos que davam suporte a intervenções didáticas "instigantes e prazerosas" (*Idem*)

É preciso reconhecer a contribuição do modelo sociopolítico para a formação dos educadores no sentido de auxiliá-los a perceber a ideologia que perpassa o conhecimento trabalhado em sala de aula; a importância do seu papel enquanto educadores comprometidos com a melhoria da formação e, conseqüentemente, da sociedade; a necessidade de conhecer a realidade social onde se insere a escola, bem como, a presença dessa ideologia na sua prática pedagógica. Neste sentido, convoca os professores para trabalharem de maneira a ultrapassarem os métodos e técnicas, analisando as contradições sociais e a comprometerem-se em não reproduzir a ideologia dominante, mas democratizar o ensino, intervir na transformação da sociedade, mediante a educação das crianças e jovens das camadas economicamente desfavorecidas através de uma perspectiva didático-pedagógica mais coerente (VEIGA, 1996; CANDAU, 1989).

Apesar dessas contribuições essa pedagogia foi questionada e a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador perpassou fortemente na literatura da área. Mello (1982, p. 151) defendia que a competência técnica do professor deveria assumir o seu caráter de mediação para que ocorresse o seu caráter político. Nessa discussão, que buscava mapear as causas da precariedade da prática docente, alertava-se para a necessidade do professor perceber que a deficiência do seu processo

formativo seria um dos problemas que interferia na educação. (LELIS, 2001). A pressão era para que as teorias pedagógicas integrassem as dimensões técnica, humana e política (SAVIANNI, 2003; PEREIRA, 2000, CANDAU, 1989). No entanto, a junção do político e do técnico não foi aceita tranquilamente por alguns defensores da Teoria Crítica, pois consideravam que se tratava de um retorno ao tecnicismo (*Idem*).

Na perspectiva de traduzir os princípios deste Modelo para o trabalho pedagógico em sala de aula Gasparin (2003) elaborou *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, que busca possibilitar ao professor trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano.

É necessário enfatizar que a presença dessa pedagogia na educação formal vem sendo bastante criticada, especialmente nos últimos anos, a partir dos defensores do Projeto Escola Sem Partido, o qual entende que não cabe a educação posicionar-se politicamente. No entanto, defendemos, a partir de autores como Paulo Freire (1987) que a educação é sempre um ato político, a questão é termos clareza em favor de qual classe estamos nos posicionando. No que se refere à formação de professores enfatizar esse aspecto é fundamental.

Mesmo diante de diferentes estudos mais contextualizados e referendados sobre as licenciaturas, os problemas presentes na formação de professores ainda persistem. D'Ávila, (2008); Gatti e Barreto (2009), Soares (2015) apontam que a ênfase dada pelos docentes da academia é no ensino e não na aprendizagem, que o

conhecimento trabalhado é dogmatizado, prescritivo, desconsiderando o ponto de vista dos estudantes. Tais pesquisas demonstram, também, a distância entre o trabalho ministrado nas salas de aula universitárias e nas escolas da Educação Básica, futuro *lócus* de atuação desses estudantes.

É nesse sentido que as críticas às mesmas são inúmeras. Conforme constata D'Àvila (2007), ao investigar os estudantes das licenciaturas, a postura dos professores universitários e o ensino por eles ministrado demonstram que as representações de docência presente nos estudantes como adequadas para um ensino eficaz não correspondem aos modelos por eles vivenciados enquanto aprendizes na formação inicial (D'ÀVILA, 2007, p. 232).

Tal postura incide ainda no descrédito do estudante em relação aos aprendizados construídos no processo formativo das licenciaturas, contribuindo para prevalecer concepções acríticas, de base academicista, que pouco contribui para o ensino, pois, como denuncia D'Àvila (2012, p. 15) “O ensino universitário convencional calcado num modelo exageradamente academicista já deu sinais de cansaço”. Desse modo, não contribui para que esses possam conhecer, refletir, propor aspectos referentes à sua futura profissão de modo coletivo. Tais posturas têm como consequência o choque dos estudantes quando começam a vivenciar a complexidade da escola, o que causa, muitas vezes, a recusa em ser professor. Entendemos que esse silenciamento dos professores também é decorrente do fato deles não

saberem lidar com as incertezas que aparecem na sala de aula e com a complexidade que define esse espaço educativo.

Considerações finais

Emerge das interpretações à luz das teorias a possibilidade de afirmar que os cursos de formação de professores ainda se baseiam bastante no Modelo Hegemônico de Formação, especialmente numa perspectiva academicista, mesmo coexistindo outras concepções na práxis docente. A presença de tal pedagogia nos cursos estudados pode ser confirmada diante da valorização da reprodução do conhecimento acumulado, através da memorização e da repetição de práticas desenvolvidas por gerações anteriores e transmitidas a todos os sujeitos de forma homogeneizadora; preocupação com a formação intelectual e moral dos estudantes, sendo o professor o depositante e o estudante o depositário; preocupação com a erudição, com o uso da razão e da objetividade dentre outros. No campo do conhecimento este é trabalhado de forma fragmentada, desvalorizando os aspectos contextuais; hierarquizando os diferentes tipos de conhecimento. No que se refere aos dispositivos metodológicos os docentes estabelecem estratégias pautadas na regularidade, objetividade, neutralidade, na repetição mecânica, possibilitando prever as respostas e comportamento dos estudantes. Essa postura, pautada na pedagogia da certeza, afeta os estudantes, que também esperam que o contexto

escolar em que vão atuar também se encaixe no que foi planejado e estudado na licenciatura.

A partir de tais questões, os autores chamam atenção da necessidade de mudanças na formação dos professores. Percebe-se que muito ainda há que se feito no sentido de uma práxis de qualidade nas licenciaturas, de modo a romper com o modelo hegemônico, o qual a maioria dos docentes foram formados e, nesse sentido, defendemos a importância do investimento no Desenvolvimento Profissional Docente. Certamente, movimentos individuais daqueles que refletem sobre suas práxis estão contribuindo para que aspectos das pedagogias do Modelo Emergente estejam perpassando o processo formativo. Consideramos que o desejo e a disponibilidade em buscar novas alternativas, mesmo que não se tenha, de antemão, certeza dos seus resultados, são motores propulsores de mudança.

O rompimento com tais paradigmas não é fácil e gera bastante desconforto em muitos formadores, em especial naqueles que guiam seus pensamentos e atitudes a partir dos dogmas da linearidade, da racionalidade técnica. Assim, afim de conclusão, salientamos a necessidade de buscarmos meios para desenvolver o processo formativo de professores fundamentado em novas bases epistemológicas, especialmente porque são os docentes os principais responsáveis por essas mudanças.

Referência

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores universitários: reflexões a partir de uma experiência espanhola. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UNESP - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007

ANDRÉ, M., SIMÕES, R.H.S., CARVALHO, J.M. & BRZEZINSKI, I.. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ARDOINO, J. Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.) **Multireferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: EDUFSCar, 1998, p. 3-15.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BECKER, Fernando & MARQUES, Tânia B.I. (Orgs) **Ser professor é ser pesquisador**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. **Universidade futurante**: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, Vera Maria. Tem sentido hoje falar de uma Didática Geral? In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova Didática**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARVALHO, Antonia Dalva França; Therrien, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009 - ISSN 1984-5332. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores>. Acesso em: 24 de mar. 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2005a.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

D'AVILA, Cristina. Formação docente e contemporaneidade: limites e desafios. In: **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999 (Coleção ciências da educação – século XXI).

GASPARIN, João L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elisa Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. S. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del professorado**. Barcelona: Paidós, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LAMBERT, Ernâni. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEITE, Simone A. G. O e PACHANE, Graziela G. Licenciaturas no Brasil: estado-da- arte e evolução estatística entre 1997 e 2007. **Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC** – Campinas. 2008.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad**: La innovación en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila, 2009.

MELLO, Guiomar N. de **Magistério de 1º grau**: Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MORAES, Mª Cândida. Complexidade e transdisciplinares na formação docente. In: MORAES, Mª Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento humano. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro & CASTANHA, Maria Eugenia L.M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NOVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, v. 3).

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. [S.l.: s.n.], 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.) **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Prática pedagógica).

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professores**: teoria e práxis. Braga s/e 1995 Universidade do Minho.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores**: pesquisa, formação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINEAU, G.. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: **Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad**, 2, Universidade de Barcelona, 2006, Anais. Barcelona, 2006.

PORLÁN, Rafael. RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores**. Una propuesta formativa en el área de ciencias. 1998 (Serie Fundamentos nº 9) Colección Investigación y Enseñanza.

RAMALHO, Betania L., NUÑEZ, Isauro B. & GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.72, n.172, p.318-334, set./dez. 1991.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre S. & MACIEL, Lizete Shizue B. (Orgs.) **Reflexões sobre formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores**: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Escola e Saberes; v. 2).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NOVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto, 1992.

SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Mª **Aprendendo a ensinar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOARES, Sandra Regina. MIRANDA, Dayse. Apresentação da Série. In: SOARES, Sandra Regina e BORBA, Valquíria (Orgs.). **Ensino e**

Aprendizagem: análise de práticas. Salvador: EDUNEB, 2012 (Série Práxis e Docência Universitária).

SOARES, Ilma Maria Fernandes Soares. **O papel de formador de professores na perspectiva de docentes de licenciaturas.** 2015. 226p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador-BA

SORDI, Mara Regina Lemos de. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro & CASTANHA, Maria Eugenia L.M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & Claude LESSARD. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e Projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

TERRIEN, Jacques; DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV ENDIPE.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

A percepção do erro como estratégia de aprendizagem na formação docente

Andreza de Souza Almeida²

Introdução

O modo como o erro é visto no processo de aprendizagem parte de uma concepção, que tem origem na existência de um padrão considerado correto. No cenário educandário, o erro está vinculado ao fracasso escolar, pois é percebido como uma falha no processo de aprendizagem.

Contudo, há uma outra orientação a ser dada acerca do erro escolar, uma vez que no âmbito educativo a aprendizagem e a não-aprendizagem fazem parte desse processo. A compreensão do erro como parte da construção do conhecimento do aluno pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem, assim como pode ser utilizado pelo professor para ressignificar os resultados obtidos na sua prática pedagógica.

Sendo assim, o intuito deste capítulo é compreender os motivos que nos levam a ter um pensamento, na maioria das vezes, negativo sobre o erro. Além disso, propõe-se um novo olhar sobre o mesmo no contexto escolar desde a formação docente, a fim de que

² Mestra em Cognição e Linguagem, UENF.

este possa ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem para o aluno.

Por meio de revisão literária, no presente trabalho, orienta-se a leitura para uma reflexão em torno do contexto histórico sobre a concepção do erro, bem como de que modo este, numa perspectiva tradicional, foi compreendido pelos educadores, e por fim, sugere-se como o erro escolar pode ser utilizado para favorecer o processo de aprendizagem do aluno, caso este seja valorizado desde o período de formação docente.

De onde vem a ideia do erro?

A conotação negativa do erro na sociedade atual pode ter surgido devido aos ideais de perfeição que continuamente a humanidade insiste em alcançar, uma vez que há anos o ser humano convive com o desejo de conquistar socialmente e culturalmente êxito em suas atividades.

Desde a primeira metade do século passado o erro era considerado um mal a ser evitado (SILVA, 2008). Mas, a ideia do erro vem antes de Cristo e por isso os pesquisadores Nogaro e Granella (2004) acreditam que essa ideia pode ser estudada nas perspectivas da religião, da filosofia e da ciência.

No olhar religioso, o erro tem forte relação com o pecado e quem o comete deve ser punido, já que se considera o errar como deixar de acertar. Logo, cometer atos errôneos é pecar, pois a palavra

“pecado”, no hebraico, frequentemente, é traduzida pelos teólogos como errar o alvo. Essa relação existe porque na Bíblia, “os termos hebraicos (אָהַרְתָּ ou, הִאָּהַרְתָּ), comumente traduzidos por pecado, serviam para fazer referência a qualquer erro” (CRISPIM, 2018, p. 8).

Já na visão filosófica, o erro é tratado numa perspectiva ética e moral (SANTOS, 2014). Eticamente, quando o ser humano é capaz de refletir sobre os princípios que respaldam sua vida moral. Moralmente, quando o indivíduo obedece a regras impostas pela sociedade para que saiba viver em grupo.

Um escritor menciona que “Descartes considera a moral como sendo o mais alto e mais perfeito grau de sabedoria” (CARNEIRO, 2003, p. 5). Isso nos leva a entender que, o homem de conduta moral pode ser aquele que age de acordo com as regras do grupo, e conforme pensa o filósofo Descartes, se este tiver bom senso deve evitar cometer erros (SANTOS, 2014).

Já na perspectiva da ciência, Torre (2007) acredita que a ideia negativa do erro foi reforçada na Europa, durante o século XIX, sob influência da escola positivista. Segundo este autor, a conotação negativa do erro é reflexo do paradigma positivista que percebe e avalia o mesmo como um produto ou como um resultado que deve ser evitado.

O positivismo alega que o conhecimento científico é o único método de conhecimento verdadeiro, uma forma de empirismo capaz de validar qualquer tese. Conforme esse ponto de vista, “somente é

possível afirmar que uma teoria é correta, se ela tiver comprovação por meio de métodos científicos válidos, ou seja, através da observação e da experimentação” (SANTOS, 2014, p. 18, 19).

A ideia de erro na aprendizagem, possivelmente, tem origem nessa visão negativa e a prática que o sistema educacional apresenta, de considerar como verdadeiro somente o que é comprovado pela ciência, pode ter sido influenciada pela escola positivista (TORRE, 2007).

Desta forma, ainda hoje o erro escolar tem sido percebido de forma negativa e por isso acredita-se que deve ser evitado. Percebe-se que, “apesar de o positivismo ter tido auge no século XIX, ainda há, no meio acadêmico, uma supervalorização da avaliação centrada, exclusivamente, nos resultados das provas sem a devida consideração no processo da aprendizagem” (SANTOS, 2014, p. 13). Existe uma constante preocupação com o produto do conhecimento, ao invés de cuidado com o processo que levou o aluno a aquisição do mesmo.

Para a educação tradicional o que é científico está presente nos livros e por esse motivo o professor deve se ocupar em transmitir ao aluno o patrimônio cultural que recebeu, reproduzindo da mesma forma que aprendeu.

Devido a essa forma de educar, Gonzatto (2016) relata que no momento da avaliação é solicitado ao aluno a repetição fiel do que foi transmitido na sala de aula, uma vez que a sua inteligência é medida pelos acertos alcançados na prova. Todavia, tal prática deve ser

criticada pelo docente a partir da compreensão de que, “a avaliação como instrumento mediador não deve ser vista com característica classificatória, pois avaliação do desempenho vai muito além da mera classificação por nota, mas por toda uma observação durante o transcorrer do ano letivo” (OLIVEIRA; LACERDA, 2018, p. 5).

Neste contexto, para Luckesi (2002) avaliar no ambiente escolar é uma maneira de apresentar resultados adequados ao modo de ensinar e aprender. Essa prática de atribuir valor a competência do aluno, considerando apenas a nota da prova, está associada à dados numéricos, nos quais o professor considera a quantidade de acertos para a atribuição de nota.

Agindo assim, o desempenho do aluno, ao longo do processo educativo, muitas vezes não é observado. Um exemplo disso ocorre quando percebemos que a prova, com característica classificatória em nota, comprova que não adiantou nada os alunos frequentarem as aulas, lerem e participarem das discussões sobre os textos, realizarem os exercícios em aula ou as atividades em casa.

Essa forma de avaliar o aprendizado do aluno revela que embora se esforce para aprender, se no momento da prova, sob qualquer circunstância da vida, ele não estiver bem e, por conseguinte, tirar uma nota ruim, nada do que fez durante o processo de aprendizagem é levado em consideração. Esse modelo de ensino mostra que a nota da avaliação é mais importante que todo o processo. Todavia, o aluno é bem mais que a nota da prova.

É preciso compreender que a prova não prova nada, o que conta é a participação do aluno em todo o processo de aprendizagem, inclusive a maneira como o mesmo lida com o erro, se persisti nele ou se o utiliza na construção do conhecimento.

A questão é que, falar em avaliação contínua implica em não considerar unicamente o processo quantitativo, mas o qualitativo. No entanto, “há um disparate fora do âmbito escolar, pois exames, concursos, são todos medidos por processos que consideram o quantitativo” (OLIVEIRA; LACERDA, 2018, p. 5).

Percebe-se, então, que recai sobre o sistema educacional a preocupação com o resultado das atividades acadêmicas, em que “as decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento Empirista/Positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa” (HOFFMAN, 2003, p.15).

No ambiente educativo, o erro é compreendido como um desvio das expectativas iniciais tidas como padrão a ser seguido. Ele foi gerado em oposição a algo visto como perfeito e correto. Entretanto, antes da compreensão acerca do que seria o erro escolar, deveríamos nos perguntar de onde vem a ideia de erro e sua relação com o sentimento de culpa.

Segundo Luckesi (2002), o sentimento de “culpa” após o erro provém da religião ocidental-cristã, na qual relata que Adão e Eva

cometeram uma falha ao comer o fruto proibido e logo foram castigados e expulsos do Éden. Sendo assim, em decorrência desse ato, todos os seres humanos que nascessem teriam herdado o pecado e, por conseguinte, a culpa.

Mas, o que pode ser erro de aprendizagem? De acordo com a interpretação de um estudioso sobre o assunto, pode ser algo que se origina a partir da existência de um padrão visto como correto:

A ideia do erro só emerge de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada, a partir do momento que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada, na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante (LUCKESI, 1992, p. 137).

Havendo na escola um padrão considerado como correto, se o aprendiz não corresponde a esse modelo fica registrado que ele errou, por isso numa perspectiva escolar, o aluno é considerado culpado e deve ser castigado. Logo, só existe erro quando há uma conduta considerada como exemplar. Sendo assim, sem padrão não há erro e se ele existe, então a culpa é de quem não aprendeu, ou seja, de quem não alcançou esse paradigma.

Nesse sentido, o erro parece estar vinculado ao fracasso escolar. Contudo, Luckesi (1999) acredita que a ação de errar diz respeito a manifestação de uma conduta não aprendida pelo discente. Portanto, o erro não pode ser entendido como sinônimo de fracasso.

O erro escolar, quando mal interpretado, pode provocar no aluno a ideia de fracasso e um sentimento de incapacidade, porque ele é instruído pelo sistema de educação a enxergar os atos errôneos apenas como algo desagradável, que deve ser evitado.

O comportamento de avaliar o erro como algo negativo tem se repetido nas salas de aulas mediante a prática docente tradicional e, conseqüentemente, é refletido no processo de aprendizagem como um modelo de ensino a ser seguido pelos futuros professores.

A perspectiva tradicional sobre o erro escolar

A repreensão e o castigo, por muito tempo, foram estratégias utilizadas pelo professor diante do aluno para se tentar evitar a ocorrência de erros. Há relatos que apontam o uso da punição física, por parte dos professores, como um recurso para correção dos erros escolares cometidos pelos alunos.

O pesquisador Luckesi (2002) conta que a prática punitiva física foi muito comum em tempos da ditadura no Brasil. Ele lembra do uso da régua para corrigir o aluno que não respondesse as perguntas de maneira correta, também recorda da palmatória utilizada como forma de humilhação e do castigo atribuído aos estudantes quando eram colocados de joelhos em grãos de milho ou feijão.

Esse pesquisador ainda destaca que como forma de castigo físico e moral, o aluno era posto de pé durante a aula, enquanto os demais permaneciam sentados e ainda era obrigado a ficar com a

cabeça inclinada para baixo, “neste caso, era castigado fisicamente, pela posição, e moralmente, pelo fato de tornar-se visível a todos os colegas a sua fragilidade. Era a exposição pública do erro.” (LUCKESI, 1999, p. 49).

Outros exemplos de castigos impostos aos discentes podem ser citados, como a retirada do recreio, o adiamento ou o recolhimento do seu lanche, a imposição de tarefas extras, as ameaças de teste surpresa, a intimidação de redução dos pontos e as ameaças de deixá-los em recuperação. O castigo e a repreensão eram estratégias utilizadas pelo professor autoritário para se tentar evitar ou diminuir a ocorrência e recorrência de erros cometidos pelos estudantes (TORRE, 2007).

Com esse tipo de conduta o docente revela ser mais fácil punir quem não alcançou a aprendizagem do que verificar o porquê de o aluno não ter aprendido conforme lhe foi ensinado. Com tal atitude o educador se posiciona de forma a culpar os alunos, pois acredita que são displicentes, seja por preguiça ou distração, sem perceber que o castigo escolar pode contribuir para que eles se sintam frustrados, irritados e incapazes (PESSOA, 2008).

Um dos motivos pelos quais ocorre a evasão escolar, é a questão do aluno pensar que não tem capacidade de aprender porque comete erros durante a aprendizagem. Assim, logo desiste dos estudos por sentir-se desmotivado e, por conseguinte, leva consigo a

crença negativa de que nunca alcançará os seus objetivos na vida.

Perante isso:

O erro tem de deixar de ser uma prática pedagógica que exclui os alunos das salas de aula e os deixa amedrontados e traumatizados para encararem a vida. Para seguir avante, é importante compreender que o saber e o não saber caminham juntos e se apresentam a todo instante no cotidiano de qualquer indivíduo (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 75).

Diante de tantas experiências negativas, no ponto de vista dos alunos, na maioria das vezes, o erro está atribuído a um fator negativo, sendo expressado por frases que indicam um sentimento de incapacidade, “errei porque sou burro”. Essa frase pode ser um exemplo de como o erro é atribuído ao fracasso pessoal, quando deveria estar associado a algo que pode ser superado (ROMANO, 1994).

Desta forma, a crença de incapacidade pode ser percebida no comportamento do aluno que, por não cumprir as instruções do professor, acredita estar desprovido de inteligência. Sentir-se frustrado por não conseguir atender as expectativas dos professores na escola, pode ter relação com a ideia de que será incapaz de alcançar sucesso em qualquer área da vida.

Contudo, é chegado o tempo em que o erro escolar, antes visto numa perspectiva tradicional negativa, pode ser percebido de forma

diferente, começando a ser ressignificado desde a formação docente até a sua prática profissional.

O erro visto como estratégia de aprendizagem na formação docente

Quando se discute sobre a necessidade de mudanças no ambiente escolar, objetivando uma aprendizagem significativa, um dos aspectos que devem ser considerados nessa discussão é a formação de professores.

No âmbito escolar, os pesquisadores Pessim e Leite (2020) acreditam que um dos temas que tem sido negligenciado na formação inicial e na formação continuada do professor é o erro escolar como ferramenta no processo de aprendizagem. Eles relatam que durante a formação docente, a discussão acerca do erro como estratégia de aprendizagem torna-se importante pelo fato de que a trajetória formativa do professor pode impactar a sua prática profissional.

Devido a isso, tais pesquisadores entendem que essa temática é fundamental no processo de formação docente, pois o futuro professor deverá saber como identificar o erro dos alunos, diferenciar os tipos de erros, bem como intervir para que o mesmo seja superado a fim de que os alunos alcancem a aprendizagem.

Se desde a formação inicial o educador for orientado a lidar com o erro escolar, de modo que este não seja meramente classificado como resposta incorreta, terá mais ensejo de realizar o seu trabalho de forma eficaz e satisfatória.

Segundo Silva (2008), a psicopedagogia prescreve uma postura construtivista do processo de aprendizagem, destacando a importância de se construir uma prática educativa, na qual se valorize a possibilidade de o aluno aprender a agrupar a não-aprendizagem também como parte do processo.

Corroborando com esse posicionamento, Bachelard (1996) atribui uma conotação positiva ao erro, declarando que o mesmo pode ser tema de pesquisa multidisciplinar e objeto de estudo para diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, Torre (2007) entende que a palavra “erro” pode assumir dois significados diferentes: o negativo e o positivo. Ele explica que o erro em sua conotação negativa possui um caráter destrutivo, no qual, geralmente, ocorre uma falha irreversível, por exemplo os erros médicos que podem levar o paciente a óbito. Esse é um tipo de erro que deve ser evitado.

Já em sua conotação positiva, Bachelard (1996) esclarece que o erro não é mais pensado como um resultado, pois pode ser parte de um processo criativo e construtivo da aprendizagem. Nesse sentido, devemos ver o erro como um sinal de problema no processo de aprendizagem que deve ser solucionado, ao invés de percebê-lo como um mal a ser evitado.

A fim de que o erro seja compreendido pelo educador como parte do processo de aprendizagem, é fundamental que ele tenha um conhecimento amplo acerca da avaliação, porquanto “a avaliação da

aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar” (HAIDT, 2006, p. 288). Desta forma, o professor poderá refletir tanto sobre a qualidade da sua prática profissional como também acerca do nível de conhecimento dos alunos.

Uma das funções do professor é ensinar, embora esse ato não signifique transmitir o conhecimento, como facilitador da aprendizagem, o papel do educador deve ser questionado quando a classe de alunos não aprende. Sendo assim, surge o questionamento: foram os alunos que não aprenderam, ou foi o professor que não soube ensinar?

O ato de ensinar exige muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, visto que é necessário ter compreensão aprofundada do que se ensina, saber ensinar de diferentes formas, considerando que há uma diversidade nas especificidades dos alunos, posteriormente, avaliar o que foi ensinado e, concomitantemente a isso, estar preparado para as demandas que podem emergir em sala de aula (PESSIM; LEITE, 2020, p. 547).

Nas escolas muito do que é ensinado nem sempre é aprendido, essa falta não deve ser atribuída apenas aos alunos, porque também é papel do educador ensiná-los a como aprender e auxiliar no desenvolvimento da sua autonomia, com a intenção de utilizarem o erro como lição para se tornarem mais diligentes.

Pesquisas mostram que podem existir modos distintos de se perceber o erro, um deles ocorre quando o mesmo é visto como uma estratégia para os estudos. Segundo Spinillo et al. (2016), analisar erro como estratégia didática tem despertado o interesse dos pesquisadores no campo da psicologia da educação, pois quando o erro é tido como estratégia didática, busca-se identificar e categorizar as dificuldades que os alunos experimentam na solução de cada problema e as suas possíveis causas, a fim de que situações de ensino sejam sugeridas para se tentar superar tais dificuldades.

Para Bachelard (1996), o erro possibilita a produção de novos conhecimentos, uma vez que o aluno é levado a rever e pensar a respeito de um problema em que de início parecia ter se obtido a resposta.

Durante o aprendizado, o ato errôneo indica que o conhecimento construído pelo aluno pode ser modificado e até reconstruído (PESSIM, 2015). É a partir dele que a aprendizagem pode ser desenvolvida, visto que o erro não é motivo de castigo, pode ser usado para o crescimento (LUCKESI, 2002).

Cabe ao professor corrigir as repostas incorretas, pois é por meio do erro dos alunos, que poderá identificar o que eles já sabem e o que podem vir a saber. Além de corrigir, também é preciso incentivá-los a pensarem sobre o erro com a finalidade de levá-los a aprender a desenvolver o pensamento crítico.

Após explicitar sobre o seu lado positivo, acreditamos que “demos um passo a mais na consideração construtiva do erro descobrindo o seu lado criativo [...], valendo-se dele como estratégia didática de ideação”, a fim de usá-lo como um método de mudança (TORRE, 2007, p. 18). Mas, para que isso ocorra efetivamente na prática educativa, antes é preciso mudar a forma como os educadores interpretam os erros dos alunos.

Pesquisadores da psicologia da educação acreditam que os erros de aprendizagem precisam ser bem interpretados pelo educador, uma vez que podem revelar aspectos sobre a organização intelectual do aluno (SPINILLO et al., 2014). Compreender o motivo pelo qual o aluno erra, pode facilitar o caminho para utilizar o erro como estratégia escolar.

Em uma obra sobre a virtude do erro, uma psicopedagoga elucida que a reconceituação do mesmo, no processo de aprender, consiste em diferenciar o erro construtivo do erro sistemático:

O erro construtivo é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou até mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem (SILVA, 2008, p. 100).

Os futuros professores devem considerar vários aspectos ao interpretarem os erros dos alunos, levando-os a transpor as dificuldades que no processo de aprendizagem forem sendo identificadas.

Embora haja resistência ao aprendizado, o erro não precisa ser rejeitado, pode ser ressignificado, pois quando compreendido de outra forma pode ser superado (PERRENOUD, 2000). Sendo assim, o mesmo pode ser utilizado como estratégia para vencer os desafios que limitam a aprendizagem.

Há na literatura autores que consideram ser de “necessidade urgente que escola e educadores entendam que o erro, na aprendizagem, é a manifestação de uma conduta não aprendida” (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 39). Eles acreditam que a partir dessa compreensão, a prática pedagógica poderá contribuir para evitar ou minimizar a evasão escolar devido à ideia negativa do erro.

Desta forma, Lages (2010) entende que o desacerto não deve ser visto como um fim, uma sentença, mas como uma oportunidade de refletir sobre o que ficou desorganizado e compreende que o mesmo pode ser visto como um recomeço, porquanto o erro nada mais é do que um caminho percorrido em direção ao acerto.

Tendo como finalidade alcançar objetivos, o erro não deve ser desconsiderado, mas vinculado ao desenvolvimento humano, uma vez que quem o comete no processo de aprendizagem não merece castigo, mas explicação e esclarecimento (TORRE, 2007). Deste modo,

o ato errôneo do aluno aponta o papel do professor: localizar, identificar e facilitar a correção do erro.

Os erros dos estudantes devem ser compreendidos como uma nova oportunidade para aprendizagem, na qual os docentes devem buscar entender a origem dele e o caminho feito para a tentativa de acerto (ROMANO, 1994).

Após a compreensão dos motivos que favoreceram o erro, este deve ser utilizado de forma construtiva no processo educativo. Acerca disso, Torre (2007) orienta que o professor identifique o erro na aprendizagem e estimule o aluno a superá-lo, não apenas destacando o que errou, mas mostrando alternativas que o direcionem a elaboração de estratégias para um possível acerto.

Em todos os aspectos da vida, estamos sujeitos a acertar ou errar. Sendo assim, no contexto escolar, o erro pode ser apenas um indicador de que o aluno ainda não chegou à solução desejada (ROMANO, 1994). Então, o aprendiz ao invés de ser castigado deve ser incentivado ao alcance do resultado almejado. É preciso entender que no percurso da aprendizagem, muitas vezes, ele erra para conseguir acertar.

Como orienta Bachelard (1996), o erro pode ser visto como um “passo” necessário à aprendizagem num processo de busca infinita do conhecimento. Nessa busca constante, o estudante pode recorrer ao erro, o qual deve ser tratado como algo positivo e útil para o seu crescimento.

Portanto, certo e errado são possibilidades que podem existir durante o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O ato errôneo não é sinal de uma falta, mas pode ser um indicador de um método, pois “o erro não é um fim, é uma estratégia [...] O erro pode ser utilizado como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um enfoque de processos.” (TORRE 2007, p. 10). Com a ajuda do professor este pode ser utilizado pelo aluno como uma ponte para a aprendizagem.

A sala de aula é o lugar onde o aluno tem a oportunidade de errar e tornar o seu erro uma ferramenta para potencializar a aprendizagem, fazendo deste um elemento importante para superar as suas dificuldades (PESSIM; LEITE, 2020).

Diante da cultura que propaga ser o erro inaceitável no processo de aprendizagem, é fundamental que primeiro ocorra uma mudança no sistema de educação, para que a reforma de pensamento dos futuros professores, durante a formação docente, repercuta em suas práticas educativas, a fim de que consigam contribuir para haja uma aprendizagem significativa.

A renovação de postura intelectual no educador pode ser a condição da transformação no ambiente escolar, uma vez que não se pode transformar a escola sem antes mudar o pensamento dos professores. Essa mudança pode começar, a partir da formação docente com a finalidade de redesenhar a maneira de ensinar nas escolas.

Porém, tal reforma de pensamento consiste numa transformação que deve afetar as instituições educacionais como um todo, pois quando se atribui uma mudança de postura intelectual exclusivamente para os professores, pode parecer que somente eles são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Até fazem parte da educação dos alunos e podem influenciá-los, contudo não são os únicos responsáveis por ela, uma vez que tanto os educadores como as instituições educativas podem contribuir para criação de novos modos de ensinar e aprender.

Durante a formação docente, uma proposta de ações que permite aprender por meio do erro pode ser implementada mediante a uma nova cultura, que considera o ato de errar como parte do processo de acertar e, que aceita os “erros inteligentes” como bem-vindos, objetivando evitar problemas maiores no futuro (MUNHOZ; MARTINS, 2015, p. 7).

Em uma pesquisa, que teve como um dos objetivos analisar de que forma o erro no processo de ensino e aprendizagem tem sido abordado na formação inicial e continuada de professores, Pessim e Leite (2020) escreveram sobre a necessidade de se oportunizar o conhecimento acerca do erro, como estratégia didática no processo educativo durante o percurso formativo docente.

Pesquisas que tratam acerca dessa temática são interessantes para orientar o futuro professor sobre a importância de se utilizar o erro como estratégia de aprendizado no decorrer da construção de

conhecimento do aluno, porque assim em vez de apenas apontar e corrigir as respostas erradas, poderá refletir sobre o que levou o aprendiz a obter tal resultado.

Desde a formação inicial, o docente deve estar preparado para compreender o porquê de cada erro, antes mesmo de realizar as correções ou qualquer forma de reflexão, e a sua atitude diante dos desacertos do aluno deve ser, sempre que possível, transformá-los em situação de aprendizagem (VILLAS, 2015).

Ao evitar que atitudes repreensivas sejam realizadas na ocorrência de alguma ação errônea, o professor poderá utilizar o erro cometido pelos alunos como estratégia para que os mesmos tirem proveito de suas lições, descobrindo assim o valor que ele tem diante da oportunidade de aprender algo novo.

Considerações Finais

Apontar o erro ao invés de trabalhá-lo é uma atitude que pode desfavorecer a aprendizagem, além de provocar nos alunos sentimentos de fracasso e incapacidade que podem contribuir para dificultar o seu progresso. O erro na aprendizagem deve ser percebido e compreendido como um fator que pode favorecer o desenvolvimento do aluno e a sua formação escolar.

Desta forma, o presente trabalho objetivou compreender os motivos que nos levam a ter um olhar negativo sobre o erro, quando apontou o seu contexto histórico e nos permitiu refletir sobre a

perspectiva tradicional do professor diante da questão do desacerto na escola. Durante a leitura foi sugerida a mudança na forma de perceber o erro escolar desde a formação docente.

O professor pode utilizar o erro no processo educativo a fim de transformá-lo em ferramenta para construção do conhecimento, visto que o ato de errar também faz parte desse processo. Portanto, é crucial que o docente, desde a formação, compreenda que pode contribuir para que os alunos vejam os seus atos errôneos como um desafio a ser superado, como uma oportunidade de melhorar e alcançar seus objetivos na aprendizagem.

A partir de uma nova percepção sobre o erro, podemos olhar para ele com outros olhos, pois o erro pode ser compreendido como uma oportunidade de revisão e pode ser visto como uma estratégia de aprendizado na busca infinita do conhecimento.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3ª reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARNEIRO, R. **Desejo em Descartes**: Vontade, erro e generosidade. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v5/v5a10.pdf>. Acesso em fevereiro de 2021.

CRISPIM, C. **O que entender por pecado?** 2018. Disponível em: <https://estudosbiblicos.org/o-que-se-entende-por-pecado/?print=pdf>. Acesso em fevereiro de 2021.

GONZATTO, C. A crítica deweyana ao ensino tradicional e a sua herança como credo pedagógico. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo v. 48, n. 26, jan./jun. 2016.

HAIDT, R. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMAN, J. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LAGES, F. **O erro como reconstrução do conhecimento no processo avaliativo do ensino aprendizagem**. Artigonal. Educação Online. 2010.

LUCKESI, C. **Prática Escolar**: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Avaliação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, C.; VASCONCELOS, J. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Ibpex, 2007.

MUNHOZ, A. S.; MARTINS, D. R. **Aprender pelo erro** – vantagens da estratégia na educação de jovens e adultos. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_34.pdf.

Acesso em março de 2021.

NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo de ensino aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas da URI** – [on-line]. Erechim, ano V, n. 5, 2004.

OLIVEIRA, K.; LACERDA, M. **Contribuições da neuroeducação nas práticas docentes**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID6679_1_6092018201020.pdf. Acesso em janeiro de 2021.

PESSOA, R. **O processo avaliativo na progressão continuada: qual o sentido do erro?** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 319–319, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSIM, M. **Concepção de Professores sobre o erro no processo de ensino-aprendizagem de Matemática em escolas públicas de Ouro Preto do Oeste/RO**. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso (graduação) - Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

PESSIM, M.; LEITE, E. **A avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores de matemática**. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 544-562, 2020.

ROMANO, E. **O erro e a correção numa perspectiva construtiva-interacionista do ensino e da aprendizagem**. 1994. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1994.

SANTOS, T. **Estudo comparativo das percepções de professores e alunos dos cursos de pedagogia e engenharias em relação ao erro na aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

SILVA, E. **A virtude do erro**: uma visão construtivista da avaliação. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 91-114, jan./abr. 2008.

SPINILLO, A. et al. O erro no processo de ensino aprendizagem da matemática: errar é preciso? **Boletim Gepem**, [Seropédica], n. 64, p. 1-12, 2014.

SPINILLO, A. et al. Como professores e futuros professores interpretam erros de alunos ao resolverem problemas de estrutura multiplicativa? **BOLEMA**, 30(56), 1188-1206, 2016.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

TORRE, S. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLAS, S. **A construção da aprendizagem a partir do erro**. 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro>. Acesso em março de 2021.

Gestão gerencial, performatividade e lógica de mercado: o contexto da profissão docente no Brasil

Susana Schneid Scherer³

Introdução

O presente texto se dedica a analisar algumas reflexões sobre os impactos das políticas educacionais sobre os professores de escola pública, analisando o caso do Brasil.

A reflexão metodologicamente se apoia nos horizontes de Ball (2009), que compreende a prática escolar e as atividades do professor como uma arena política de disputas entre vários campos de influência e estratégia política, de construção do texto político, até, ao final, sua materialização no dia a dia escolar.

Conforme alguns estudos da política educacional têm evidenciado, existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) sendo promovida para efetivar os ideais economicistas em voga (DALE, 2004). Assim, para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais e hegemonizar uma concepção universal de educação, a AGEE propõe a construção de uma extensa base de dados, colhida ao longo do tempo em diversos países, a fim de consolidar padrões comuns de currículos, sistemas de avaliação,

³ Doutora em Educação, UFPEL.

formação inicial e continuada de docente, formas didáticas e práticas pedagógicas capazes de promover o modelo de educação, escola e sociedade proposto.

Pode-se ver que tal agenda consolida padrões comuns passíveis de comparação e transferibilidade para solucionar os problemas educacionais, à revelia dos contrastes e peculiaridades de cada país, o que traz impactos profundos para as práticas, relações e subjetividades educativas como um todo.

Vários são os estudos (DALE, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015) que evidenciam a perspectiva subsidiando este projeto educacional como oposta a um programa de educação socialmente referenciado. Não se manifesta em uma concepção de educação ampliada e integral do ser humano, nem em processos democráticos de organização do projeto escolar, nem mesmo de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, na qual a escola é dotada de função social e política. Evoca uma concepção utilitarista de preparação para o trabalho e para o consumo no mundo do mercado, já que a centralidade dada é aos fatores econômicos e há uma desconsideração da variedade de outros tantos fatores primordiais a serem considerados no âmbito da educação como direito subjetivo e bem público social. Ou seja, impõe-se segundo um paradigma bastante paradigmático, descomplexificador e despolitização da educação no qual são determinadas propostas curriculares,

avaliativas, didáticas e práticas pedagógicas, muitas vezes, elaboradas por segmentos e atores sem vínculos com a área educacional.

Ao analisar a área da educação, Ball (2001) aponta que o processo de globalização imprime um novo paradigma de governo educacional, com vista à criação de uma zona global situada e articulada em nome de novo pacto entre Estado e capital. Sua pretensão é a de infiltrar os espaços cotidianos e locais em que a educação acontece, ao passo em que implica no desaparecimento gradual de políticas sociais específicas de cada Estado-Nação. Para tanto, segundo o autor identifica, é instalado um conjunto de tecnologias e mecanismos para instituir novos valores e práticas de ação, o qual ele resume em três pontos: a forma de mercado, a gestão gerencial e a performatividade.

Segundo Ball (2005), a performatividade funciona como o mecanismo central para transformar as subjetividades profissionais tais que os professores a partir de uma lógica de desempenhos, a qual construí um novo tipo de professor. Tais desempenhos são alcançados “mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (p.544).

Nesse caminho, o autor tem se preocupado em explicitar a forma de ação da performatividade nos espaços locais como a escola para disseminar os prospectos produtivo-econômicos no cotidiano

escolar. É uma técnica que se efetiva por meio de indicadores, metas, ranking os quais se sustentam em resultados, viabilizados, especialmente, por avaliações educacionais, como sinal de qualidade educativa. No plano maior, estes mecanismos infiltram as subjetividades humanas e hegemonomizam o tipo de sociedade objetivado pelo projeto global, o qual valoriza as questões econômicas e produtivas de eficácia, a menor custo, esvaziando um programa educativo referenciado por uma perspectiva de qualidade educacional negociada.

Face a essas problematizações iniciais, o presente estudo tem por objetivo analisar a presença da performatividade, no contexto das políticas educacionais, e identificar algumas das suas implicações sobre os professores de escola pública brasileiros.

Para isso, em uma primeira parte do texto, elucidam-se as relações entre o contexto das políticas educacionais, no rol da perspectiva neoliberal e do tipo de gestão gerencial, já que se tratam de movimentos que inserem a lógica de mercado no setor público.

A segunda parte do texto se propõe em analisar a promoção da gestão gerencial no Brasil, identificando políticas educacionais nacionais inseridas nesse viés. Considera-se, para isso, o contexto de inserção do gerencialismo a partir de 1990 no país, e constrói o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ao longo do tempo passa a ser aperfeiçoamento em várias avaliações e usado para expressar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E

mais recente, elencam-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Prova Docente, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Por fim, busca-se apontar quais são as características e os impactos do modelo de políticas avaliativas de cunho gerencial e performativo sobre o trabalho docente escolar, situando o debate no embate entre um perfil docente orientado pela performatividade e um modelo de professor manifestado por compromissos populares.

A gestão gerencial e as políticas educacionais no Brasil

Assume-se que os rumos do cenário macrossocial particular de crise do capitalismo, em que a educação se situa, têm por base: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, os quais “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p. 1).

De forma sintética, o paradigma neoliberal é o arcabouço teórico político no qual o programa capitalista se embasa, pretendendo a combinação de diferentes estratégias, em determinados momentos históricos, para mercantilizar e privatizar o setor público, aumentando os lucros e a centralização de riqueza a alguns grupos privilegiados.

Especialmente a partir do fim dos anos 1990 se observa um movimento de reorientação do programa neoliberal dedicado a reformar, mais do que privatizar o setor público. Assim, para além de

modificá-lo na sua estrutura, ganha corpo um programa buscando agir na completude subjetiva, política, ideológica das concepções sobre o que é público em todos os campos e modos de organização da vida em sociedade.

Segundo Frigotto (2015), no que tange ao Brasil, pode-se dizer que o país passou por um novo golpe, justamente quando a democracia nacional se firmava em 1980, talvez, “mais profundo. Transitamos da ditadura civil militar à ditadura do mercado” (p.11). Na gestão de Fernando Henrique (Gestão PSDB, 1995-1998; Reeleição 1999-2002) inúmeras reformas neoliberais foram organizadas, tendo por base a modernização do Estado através adoção da gestão gerencial, a qual em que pese de hibridações, não se observa que é rompida nos governos seguintes de Lula, Gestão PT, 2002-2010; Dilma, Gestão PT, 2011-2016; tampouco após seu impeachment e a eleição do então presidente Bolsonaro.

Clarke e Newman (2012), chamam de Estado Gerencial o modelo que se caracteriza pela inserção do ethos de negócios no setor público. Segundo os autores evidenciam, o gerencialismo atua como um princípio para ordenar as relações e formas de poder em um tipo de Estado disperso, no qual o Estado não abandona completamente seu papel de governo, mas passa a se situar ele próprio como criado de mercado.

Na educação, de acordo com Cóssio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando um perfil político comum como

instrumento para regulação e controle do processo educacional a partir da padronização do currículo, orientando as práticas e a formação docente, com sistemas de avaliação etc.

Conforme Ball (2005), o gerencialismo é um modo de administração capaz de inculcar preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, aos mesmos moldes de grandes empresas, nas subjetividades profissionais, como são os docentes, pela promoção da cultura de desempenho emanada pelo que ele chama de performatividade.

Afonso (2009) nomeia de Estado Avaliador a forma estatal que cultua a gestão gerencial, tendo como cerne estabelecer padrões – *standards* - daquilo que os alunos devem aprender e que é medido por avaliações padronizadas e em larga escala para representar a qualidade educativa. Uma consequência desse modelo político é o alinhamento das formas didáticas, das práticas pedagógicas, dos objetivos, dos currículos, das práticas educacionais etc. ao que avaliado nos testes, enquanto aquilo que não é foco é secundarizado e tem menor importância em ser tratado na escola.

Maroy (2013) relaciona os *standards* a constituição de um sistema de *accountability*, que se traduz por noções de responsabilização, imputação e prestação de contas, as quais variam de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem, com vistas, centralmente, amparar a retirada do Estado na provisão pública e,

noutro sentido, responsabilizar os próprios sujeitos da educação pelo sucesso ou fracasso educacional.

Shiroma e Evangelista (2015) apontam que a disseminação do modelo de Estado Avaliador tem em vista “estabelecer parâmetros e produzir índices que permitam enquadramentos, competições e ofereçam justificativas atualizadas e “tecnicamente autorizadas” para explicar as desigualdades socioeconômicas por meio da educação” (p.104). Dentro deste objetivo, o uso da comparação promovido pelos resultados das avaliação funciona como uma estratégia potencial e bastante perspicaz para mesclar controle externo e interno, somado a medidas de bonificação, exposição pública dos resultados, entre outros elementos que eventualmente são acionados para agir nas subjetividades escolares e fazê-los se sentirem os culpados pelo insucesso enquanto que silenciam críticas e reflexões sobre a causa da má qualidade ser decorrente da desresponsabilização do Estado e de problemas estruturais como a desigualdade social.

Também para Clarke e Newman (2012), para consolidar uma escola gerencial são organizadas políticas para a “penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de educação e um consequente distanciamento da ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social” (p. 367).

No Brasil, para a operacionalização da forma gerencialista na educação, no início de 1990 foi criado o Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), como metodologia de avaliação em larga escala e externa para inserir e disseminar nas escolas a lógica típica do mercado, marcada por rankings, metas, indicadores, concorrência, meritocracia e (GANDIN; LIMA, 2012). Além do SAEB, foram construídos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para orientar os conteúdos avaliados nas avaliações.

Ao longo do tempo se observa que o SAEB assume por papel aferir a qualidade educacional ao ter seus resultados usados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo assim, paulatinamente, aperfeiçoado para encobrir o maior número de alunos e etapas escolares ao redor do país (INEP, 2020).

Atualmente, o SAEB conjuga várias avaliações nas quais os estudantes são testados: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC), popularmente chamada de Prova Brasil, aplicada de modo censitário a estudantes da rede pública no final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; também a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), efetivada por amostragem, com estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes pública e privada; já mais recentemente foi construída a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI); e o governo anunciou também a inclusão dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no cálculo do IDEB. A ANEI tem a pretensão de averiguar as condições de atendimento da demanda, da formação dos profissionais da área, e da disponibilidade de brinquedos em sistemas públicos e privados do

país. A Provinha Brasil, por sua vez, é uma avaliação dos alunos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, até então usada apenas internamente pelas escolas para fins de medir e acompanhar o nível de alfabetização estudantil.

Outro ponto importante a ser destacado se refere à política da Prova Nacional Docente, uma proposta decretada pelo governo federal via Portaria nº. 03, de 02/03/2011, e que teve uma experimentação em 2012 (INEP, 2020). Trata-se de uma avaliação que visa servir como meio de seleção e contratação de professores.

Cabe dizer que em suas análises Freitas (2016) tem alertado que a Prova Docente é ainda diretamente relacionada ao Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2009), atualmente em situação avançada de discussão dentro do congresso nacional, o qual prevê instituir uma avaliação para os docentes já atuantes nas escolas do país a partir de um Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB).

Conforme Freitas (2016), o ENAMEB e a Prova Docente estão densamente articuladas à consolidação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa é uma política que visa definir os conteúdos mínimos para as escolas públicas nacionais. Segundo a página oficial da BNCC (2018), esse processo de revisão curricular visa dar suporte ao (re) alinhamento das políticas de avaliação da educação básica, dos materiais didáticos e, também das políticas de formação inicial e continuada de docentes. Logo, é possível depreender que iniciativas

políticas tais como àquelas representadas pela Prova Docente e ENAMEB sejam alinhavadas para alinhamento da formação docente à BNCC.

Sobre a BNCC, é preciso ressaltar o contexto de tramitação da BNCC. O começo de sua discussão dentro do governo federal e nas redes de ensino começou a partir de 2014, mas foi interpelado pelo movimento turbulento pelo qual o Brasil passou com o *impeachment* de Dilma Rousseff no início de 2017 e sua substituição por seu vice Michel Temer. Nesse processo, observou-se a reorientação da BNCC e uma maior articulação com o programa capitalista e os ideários privados em relação aos governos precedentes.

Assim sendo, ainda no final de 2017 a versão final da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi consolidada, e atualmente se encontra em fase inicial de execução a partir de 2018. No tocante ao Ensino Médio, este nível foi retirado da primeira versão da BNCC apresentada em 2014, posto que o projeto inicial elaborado no governo Dilma contemplava indicadores para a Educação Básica de forma geral e não especificava os níveis em separado. No início deste ano, de 2018, a BNCC para o Ensino Médio se encontra em elaboração, tendo como propósito nortear o Novo Ensino Médio, apresentado em regime de urgente via Medida Provisória e, mais tarde, aprovado pela Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

Diferentes entidades vêm se manifestando contrárias à proposta da BNCC. Em parecer da ANPED (2017), a associação

explicitou sua contraposição a tal medida por entendê-la como instrumento propício ao fomento das avaliações em larga escala, e que se desdobra em maior responsabilização de docentes e escolas e aumento da desigualdade social, já que prevê uma homogeneização curricular e escolar, ao invés de valorizar as peculiaridades locais escolares e evidenciar, em fato, um compromisso político de uma educação de qualidade ensejada por justiça e igualdade social.

Na compreensão da entidade,

A pluralidade/diversidade do país e daquilo que se produz em suas diferentes escolas precisa ser democraticamente respeitada e considerada. Por isso, entendemos que nossa política educacional e curricular precisa ser proposta a partir daquilo que sabem e fazem nossa população, professores e estudantes, em sua pluralidade, dentro e fora das escolas. Sendo assim, o papel do MEC é promover e apoiar a construção de projetos político-pedagógicos que abranjam toda a comunidade escolar, múltiplas agências, centros de pesquisa, institutos, universidades e etc (ANPED, 2017, p.2).

Ainda no mesmo período, outra política anunciada pelo governo federal foi uma nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, homologada por decreto n.8752 (BRASIL, 2016), com vistas a revisar os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Um dos frutos já concretizadas desta nova política foi o Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançado em outubro de

2017 e com o primeiro processo de adesão para elaboração de propostas e candidaturas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) via edital nº 06, de 2018, da CAPES. O PRP pretende adequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC, através da reformulação dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do país.

Vastas entidades refutam à perspectiva da PRP, por depreender que ela fere a autonomia universitária porque sonega as concepções presentes nos projetos pedagógicos das IES e que se manifestam pela relação direta entre teoria e prática. Vale dizer que o PRP propõe reorientar os cursos de formação docente e consonância das mesmas projeções da BNCC, focando atividades práticas, sequências didáticas, planos de aulas, avaliações e outras ações pedagógicas como importantes em serem dominadas e aprendidas pelos futuros professor.

No ver da ANPED *et al* (2018) esta concepção de formação docente esvazia a perspectiva de formação profissional que defende para a docência, pois,

Tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária *unidade teoria-prática*, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação

docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

Assim, é entendido que a lógica prevista pelo PRP tem reflexos profundos sobre a desprofissionalização dos cursos de Licenciatura, seja por induzir os estudantes em formação a serem responsáveis por suas aulas nas escolas, seja por vincular PRP à BNCC com vista a formar professores de acordo com um modelo de “docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar” (ANPED et al, 2018).

Diante de tais discussões sobre algumas políticas que promovem o tipo de gestão gerencial, considera-se que é importante analisar os desdobramentos, sobretudo, sobre os professores deste tipo de política. Sintetizam-se os impactos a partir da concepção da performatividade (BALL, 2001; 2005) conforme se detalha a seguir.

Os impactos da performatividade no trabalho docente

Defende-se que a gestão gerencial é promovida e disseminada nas subjetividades humanas através da concepção de performatividade.

Ball (2001; 2005) tem usado do conceito de performatividade para explicitar o mecanismo político promovido através de medição de desempenhos. Sua finalidade é a controlar o pensar e o sentir bem como as relações humanas mediadas no dia a dia da escola, seja entre

professores e professores, professores e alunos, comunidade escolar e escola, entre outros.

Performatividade, nas palavras do autor, refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (BALL, 2005, p. 544). Compreende o processo de mercantilização dos sujeitos, que os faz se sentirem ampla e continuamente responsabilizados pelo sucesso da educação, em contrapartida da retirada do Estado da qualificação da provisão pública.

A performatividade é uma técnica poderosa capaz de dizer e falar pelas/os professoras/es a respeito do que, sobre o que e como devem lecionar. Permite, mesmo sem estar presente na escola e na sala de aula, direcionar as escolhas didáticas e as ações pedagógicas do professor que estão a serviço de melhores resultados.

Ela expressa um mecanismo-chave de gestão que usa de comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção direta. Sua materialização acontece via auditorias, inspeções, programas de formação de professores, instrumentos de gestão, planos estratégicos, avaliações e autorrevisões para garantir a qualidade, provas de avaliações com estudantes, professores e escolas, indicadores de resultados, tabelas de classificação e rankings com a finalidade de produzir um indivíduo autogerenciado e proativo em seus resultados. Isso permite moldar desempenhos e,

consequentemente, sujeitos e relações sociais que acabam por tornar o próprio indivíduo a tais critérios.

Assim sendo, pode-se considerar que representam mecanismos performativos no rol das políticas educacionais em voga no Brasil:

- A construção do SAEB ao final da década de 1990, com avaliações externas e em larga escala promovidas com estudantes. Somado a execução do IDEB como indicador para aferir a qualidade escolar, estudantil e assim também da atividade docente;

- A organização da Prova Docente, experimentada em 2010, e com propostas de novas etapas de promoção para selecionar e recrutar professores para atuar em escola;

- A proposta de concretização do ENAMEB, como exame para avaliar professores já atuantes em escolas, tendo por base a proposta curricular da BNC Docente, política aprovada em 2019 pelo governo federal;

- A consolidação da BNCC, como estrutura de currículo base para orientar o trabalho docente, em consonância do que é previsto atingir pelas avaliações externas do SAEB.

- Uma Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, conforme aprovado em 2016, com a preocupação de formar professores tendo como orientação um currículo padronizado e preocupado em atingir o IDEB, resultados e metas educacionais como sinal de qualidade.

Ball (2005) diz que os mecanismos da performatividade quando aplicados por meio de metas e da preocupação com melhores resultados produzem um arcabouço de incertezas, incompletudes que trabalham poderosamente nas cabeças das pessoas e atingem a totalidade do ser humano, fazendo o sujeito querer trabalhar duro, cada vez mais rápido e de um modo sempre melhor e no qual busca impulsionar sua produtividade, como parte de autovalorização e da valorização dos outros. Quer seja, oferece um movimento incansável de se atingir a excelência, em que o sujeito busca ser melhor do que se era e até melhor do que os outros em seus próprios termos.

Assim sendo, vê-se a pertinência de analisar a presença e reflexos destes movimentos e seus impactos na docência. É um processo em que a performatividade se apresenta como um mecanismo político central de modificação de relações, constituindo sujeitos responsabilizados, competitivos, individualistas, meritocráticos, entre outros princípios que se afastam de cidadãos críticos comprometidos com um projeto manifestado por justiça, igualdade e democracia social.

Os resultados e indicadores que são estipulados em serem atingidos por tal projeto tem por finalidade de melhorar a qualidade educacional, que supostamente, pretende atender as necessidades econômicos e produtivas. Contudo, são perspectivas que reduzem as possibilidades criativas e autônomas dos professores em sala de aula, na medida em que se pautam em métodos padronizados e definidos

externamente à escola como medida de qualidade, ao invés de um projeto orientado por anseios da comunidade local.

Conforme Ball (2005) tem problematizado, impõe-se um permanente estado de alienação do eu docente, pessoal e profissional implicado na lógica performativa, em face ao descompromisso político e social com fatores democráticos e os quais sejam manifestados pela coletivização das decisões e escolhas, pela participação ativa dos sujeitos nos seus interesses e motivações, perdem lugar.

À medida em que se evocados critérios atrelados a ideia de melhorar o desenvolvimento econômico e produtivo para a competição global, torna-se foco o aumento da eficiência e da eficácia escolar, disseminam-se princípios de competição e individualização, além da combinação de vários elementos que promovem responsabilização escolar e docente pela qualidade educativa em contrapartida da desresponsabilização estatal para com condições objetivas de qualificação da educação.

Com a perda de autonomia para a tomada de decisões e o deslocamento do julgamento para o critério de resultados, os professores são expostos ao controle de suas práticas, por meio de um currículo cada vez mais prescritivo, com metas de desempenho totalmente centralizadas e apuradas em diversas formas de exames. Nesse esteio,

O magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um

pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica. Com relação às propostas atuais, isso pode tornar a força de trabalho do professorado cada vez mais fragmentada e estratificada. A sensação de alienação e de desvalorização moral quando os professores são chamados a se engajarem em atividades que consideram inapropriadas para as necessidades de seus alunos e filhos (por exemplo, alguns aspectos do Currículo Nacional) podem vir a bloquear as tentativas de reforma (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 103).

A lógica da performatividade se manifesta como um modelo de docência e educacional que desconsidera questões como melhoria do investimento escolar, valorização de condições de trabalho e salários adequados, garantia de estabilidade no emprego, espaço para formação continuada e para reflexão sobre as práticas.

Conclusão

O objetivo desta reflexão foi o de buscar assinalar algumas das implicações das políticas educacionais no Brasil sobre os docentes escolares. Para isso, contextualizou-se a consonância brasileira com os ideários globais do projeto capitalista, que se embasam, no momento mais atual, pelo neoliberalismo, e pela gestão gerencialista.

Tais prospectos foram considerados como bases de discussão, pelo fato de embasarem perspectivas que visam uma concepção de qualidade de educação ligada à lógica produtivo-econômica, e a qual se desvela por resultados baseados em metas, enquanto

secundarizam acepções de qualidade educativa que tem compromissos com fatores de justiça, democratização e justiça social.

A forma gerencial se caracteriza pela incursão da lógica empresarial e mercantil, o que imprime políticas performativas preocupadas com resultados de desempenhos educacionais as quais se veem se consistindo pela centralidade em padrões curriculares e avaliativos. Foi possível observar a presença deste tipo de políticas no Brasil, principalmente através do SAEB e seu aprofundamento ao longo dos anos, a Prova Nacional Docente, o ENAMEB, e em recentes políticas como a BNCC e a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica desdobrada pela PRP.

Ressaltam-se as similitudes e relações dessas diferentes políticas entre si, observando-se a presença de características gerenciais e performativas, impulsionadas pelo projeto capitalista global, efetivadas por padrões curriculares e avaliativos, voltados ao controle e ao direcionamento do processo escolar.

Compreende-se que há diferentes impactos na qualidade da educação pública à medida que o trabalho docente é reduzido à lógica da performatividade. As tarefas docentes se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e sem cunho político, pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade envolvendo o processo educativo. A atividade do professor se torna algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores

graus de reflexividade. Em consequência, há um deslocamento da importância de o professor pensar sobre o que realmente importa, que é o desenvolvimento do aluno, ou, ainda, sobre o projeto escolar e o modelo de formação estudantil o orientando, culminando-se em uma banalização da concepção de qualidade educacional, do seu papel enquanto docente nesse processo, da função social da escola e da educação enquanto bem e direito público do ser humano (MÉSZÁROS, 2007).

Entende-se que “a qualidade da educação não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207). A educação é uma dimensão fundante para a realização do ser humano em suas múltiplas esferas social, cultural e política, sendo a escola pública um lócus privilegiado e o professor o mediador fundante desta proposta.

Referências

AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. São Luís do Maranhão, 04 de outubro de 2017. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29/02/2018.

_____. et al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Notícia em 06/03/2018. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29/02/2018.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul./Dez, p.99-116, 2001.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº. 126, p. 539-564, 2005.

_____. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, nº, 106, p. 303-318, 2009.

BNCC, Base Nacional Curricular Comum. **Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>. Acesso em 20/05/2016.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política**

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, nº. 2, p. 353-381, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional.** III CONAVE, Bauru, 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **ENAMEB: alcance e situação atual.** 08/05/2016a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>. Acesso em 20/05/2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2013.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Página oficial.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 20/05/2020.

MAROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, 2013.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

Ferramentas tecnológicas e didático-pedagógicas na formação do pedagogo

Monica Openkoski⁴

Sandra Regina Gardacho Pietrobon⁵

Introdução

A utilização das mídias sociais e da tecnologia se faz cada vez mais presente na sociedade. Muitos ambientes já fazem uso e foram se adaptando para essa nova demanda, atingindo diferentes faixas etárias, que vão das crianças aos idosos. Cada vez mais crianças nascem nesse universo digital, possuindo acesso a computadores, telefones celulares e a internet. Diante disso, muitas possibilidades e riscos rodeiam esse cenário digital, principalmente o infantil.

Diante da participação das crianças na utilização e na atuação com as mídias digitais, buscou-se analisar quais as ferramentas tecnológicas poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Com isso, o presente estudo está organizado em três momentos principais.

O primeiro se refere ao estudo na literatura bibliográfica existente, sobre a concepção de criança e infância. Para isso, adquirimos como base a Sociologia da Infância, conceituada por

⁴ Graduanda em Pedagogia, UNICENTRO.

⁵ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR.

Sarmiento e Pinto (1997), da criança como ser atuante e autônoma, bem como os diferentes conceitos de infância e criança.

Após esta análise buscamos discutir sobre a influência da tecnologia na infância e o uso das mídias digitais e das TDIC na escola. Nesse sentido, diferentes ferramentas tecnológicas se fazem presentes, cabendo ao educador administrar a utilização das mesmas, a fim de enriquecer o processo educativo.

Desse modo, realizamos a pesquisa exploratória no Laboratório de Ensino-Aprendizagem, de um curso de Pedagogia de uma IES pública, investigando quais recursos tecnológicos e didático-pedagógicos subsidiariam a formação do pedagogo.

Objetivos do estudo

Como objetivos, organizados no plano de trabalho para o estudo do tema, o objetivo geral diz respeito a: Investigar, na literatura existente, quais recursos tecnológicos e didático-pedagógicos podem ser utilizados na formação do pedagogo, para a docência na Educação Infantil.

A partir deste, foram formulados alguns objetivos específicos, que são os seguintes: Realizar levantamento bibliográfico acerca da temática em questão - uso de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos na formação para a docência na Educação Infantil; Realizar levantamento dos recursos tecnológicos e didático-pedagógicos existentes no Laboratório de Ensino-Aprendizagem de

um curso de Pedagogia de uma IES pública; Organizar o levantamento bibliográfico e de coleta de dados, em texto reflexivo, contendo sugestões e avanços com base em autores da área.

Descrição da metodologia

Para a concretização da pesquisa, realizou-se, em um primeiro momento, uma investigação bibliográfica acerca do tema, que segundo Gil (2008), tem como característica o estudo a partir de fontes e materiais já elaborados, com vistas a buscar informações e conceitos que contribuíssem para o embasamento da pesquisa em questão, com uma análise reflexiva e crítica sobre o conteúdo selecionado para a construção da fundamentação teórica.

Com isso, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre os recursos existentes em um Laboratório de Ensino-aprendizagem de uma IES pública. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo, segundo Gil (2008, p.27), “[...] de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Assim, com esse estudo pôde-se familiarizar com os recursos existentes, verificando se existe algum material relacionado com as TDIC, que possam subsidiar na formação do pedagogo para a docência na Educação Infantil, entre outros recursos didático-pedagógicos.

Os dados emergentes do estudo

O conceito de infância e de criança nem sempre foi discutido na sociedade. Aliado a isso, no contexto histórico ocorreram diferentes atribuições para esta categoria sendo que, por muito tempo, as crianças não eram consideradas importantes, e muito menos como seres que possuíam direitos. É, nesse sentido, que corroboramos com as concepções de Sarmiento (2013) e Sarmiento e Pinto (1997) quanto à Sociologia da Infância, da criança como sujeito ativo na sociedade, como ser autônomo e autora de cultura.

A concepção de infância adotada por Sarmiento (2013) teve como gênese os Estudos da Criança realizado pela Antropologia. Esta ciência começou a se preocupar com a situação das crianças nos países mais marginalizados, por estarem em um contexto constante de conflitos e contradições, e por meio destas discussões ocorreu um marco no que diz respeito aos direitos das crianças, a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança⁶.

Embora o documento garanta os direitos fundamentais a todas as crianças, o que se caracterizou um marco importantíssimo para a sociedade, o documento possui algumas lacunas. Sarmiento e Pinto (1997) observam que não se considera as diferentes concepções de infância e as diversas realidades culturais das crianças, afirmando um

⁶ Em 20 de novembro de 1989 foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual se tornou um documento internacional que garante os direitos das crianças.

padrão cultural que não garante efetivamente a melhoria das condições de vida das crianças.

Podemos observar que a partir do século passado as crianças têm ganhado um considerável protagonismo em diversos âmbitos da sociedade:

Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidiante de organizações, empresas e instituições no quotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres”, para organizar festas de aniversário, para estruturar mil e uma aprendizagens, do judô à informática, do inglês ao ballet, do desporto federado à música (SARMENTO, 2013, p. 17-18).

Nesse viés que se torna necessário uma concepção de criança como protagonista do seu próprio ser, e a classificação da infância enquanto classe social. Por isso, partimos do conceito defendido por Sarmiento e Pinto (1997, p. 6) que define a infância como uma categoria social a qual é “[...] constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos”. Ou seja, as crianças são seres que igualmente partilham de direitos, como os adultos, idosos, jovens, e possuem autonomia para realizarem escolhas, embora também necessitem da atenção dos adultos para determinadas ações, auxiliando na mediação.

A partir dessas considerações podemos analisar a contribuição da Sociologia da Infância, enquanto corrente crítica, para as diferentes concepções de infância e a diversidade cultural presente na vida das crianças, a fim de transformar a realidade social. Esta concepção tem como intencionalidade realizar uma análise a partir da desconstrução de uma imagem social da infância, que tradicionalmente, por muito tempo, deixou de lado as crianças e a infância. Partimos da ideia que existem diferentes modos da criança agir socialmente, pois como apontam Sarmiento e Pinto (1997, p. 7) é “[...] indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariabilidade sincrónica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social”.

Desse modo, Peloso (2014) corrobora com a ideia de que a infância não foi concebida de modo natural, mas sim histórica, como uma produção de pensamento. As primeiras discussões sobre o conceito ‘infância’ tiveram origem na Grécia, e dizem respeito a origem da palavra, a qual está ligada a ‘falta de algo’, como algo a ser completado, não tendo espaço na vida pública da sociedade da época. Seguindo a linha histórica, Peloso (2014) descreve como a infância esteve oculta até o século XII, passando a ser modificada apenas no período da Modernidade, com a preocupação com a educação das crianças e o surgimento da instituição escolar. No século XVIII a criança começa a ser vista e reconhecida como indivíduo social, ganhando

espaço na sociedade e passa a ser problematizada os conceitos de infância e criança, pois:

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa, portanto, pensá-la na história, expressando a sua vitalidade, de modo a se fazer história em diferentes momentos e situações. Assim, conceituar a criança como ser histórico e social significa considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida (PELOSO, 2014, p. 26).

Nesse sentido, o conceito de infância foi sendo construído historicamente, e conseqüentemente sofrendo alterações. Essas alterações constituem parte da formação do conceito de infância, pensada nos diferentes contextos e nas diferentes infâncias existentes, na qual a criança é protagonista da sua história, como ser autônomo e pensante. Ou seja, “pode-se dizer que a infância é conceito sócio-histórico, não compreensível se deslocado de sua realidade” (PELOSO, 2014, p. 14), pois existem variadas infâncias, que sofrem influência do contexto histórico, cultural e econômico no qual estão inseridas, bem como de regras e valores.

Com isso, partimos com o pressuposto da Sociologia da Infância que estabelece conexões com os diferentes contextos das crianças. Esses contextos caracterizam as crianças como membros da sociedade e a infância como categoria social, no qual utiliza a análise dialética centrada na diversidade cultural das crianças. Estas concepções nos auxiliam a ter um olhar mais crítico para esta categoria

social, contribuindo para a emancipação dos direitos e deveres dessa categoria, para uma melhoria na qualidade de vida.

Desse modo, pensar o conceito de infância requer refletir a trajetória histórica pela qual essa categoria social foi construída. Ao se realizar essa reflexão, bem como sobre as particularidades das crianças, Peloso (2014, p. 26) contribui acentuando que, “[...] a criança precisa ser concebida e compreendida como *alguém que é e está sendo*”, um sujeito que já faz parte da sociedade, capaz de agir com autonomia e desenvolver o senso crítico, para ser cada vez mais atuante e recuperar o que lhe foi negado historicamente”.

A infância enquanto categoria social está associada com as diferentes culturas infantis e produções culturais das crianças. As culturas infantis nem sempre foram aceitas e compreendidas como parte do universo infantil, como aponta Barbosa (2014), se pressupõe a necessidade de analisar este contexto com um olhar crítico e interdisciplinar e compreender a realidade das crianças por meio do contato direto com elas. Desse modo, compreende-se que

[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância (BARBOSA, 2014, p. 651).

Nesse sentido, podemos observar a existência de variáveis culturas infantis, dependendo do seu contexto sociocultural no qual está inserido. Cada interação, brincadeira, jogo, modifica esta cultura, que está em constante transformação, seja pelas interações entre seus pares, ou com o universo adulto e àquilo a qual faz parte. Por isso, podemos considerar a existência de cultura(s), as quais fazem parte do cotidiano e se renovam a cada nova interação, não sendo apenas transmitidas, mas reinventadas, e as crianças também são capazes de realizar esse processo, pois são igualmente produtores de cultura, independentemente da idade e classe social (BARBOSA, 2014).

Embora sejam construtoras de uma cultura própria, a infantil, as crianças ainda não possuem uma autonomia perante as culturas adultas. No entanto, ainda são seres autônomos e que possuem protagonismo, pois são atores sociais que também formulam e transformam os modos de viver, não ficando apenas ligada ao jogo e a brincadeira. Pois “as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas gerencialmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais [...]” (BARBOSA, 2014, p. 663), sendo além de transmitidas ao longo das gerações são também modificadas. Para que esse processo de transformação ocorra, Barbosa (2014) sugere a necessidade de dar o tempo e espaço suficientes para que as crianças possam realizar as suas produções culturais de modo livre e criativo, aproveitando esta etapa da vida, única e cheia de descobertas.

Nesse sentido, as culturas infantis se modificam e possuem características próprias de acordo com o contexto sociocultural, podendo sofrer variações. Por isso, ao se pensar em um grupo de crianças é necessário analisar o contexto em que estão inseridas e qual as culturas infantis das quais fazem parte. Assim, com este olhar mais atento do pesquisador, e a participação efetiva das crianças, como protagonistas do seu próprio ser, e da própria existência, eleva-se o entendimento, de como aponta Barbosa (2014), que a experiência da infância permanece no adulto, e não da criança como um *‘vir a ser’*.

Infância e Tecnologia

Ao se pensar a infância enquanto categoria social e a criança como sujeito social, atuante na sociedade, analisamos também as diferentes culturas das quais fazem parte. Essas culturas vão se modificando ao longo do tempo, sofrendo alterações, que configuram novas formas de ser e estar na sociedade, bem como, de interagir com os demais. Fantin e Rivoltella (2010) analisam a mudança no ambiente sociocultural provocada ao longo dos anos, principalmente com a inserção das mídias digitais.

Cada vez mais cedo as crianças estão conhecendo e fazendo parte deste *‘mundo digital’*, o qual é marcado pela multimedialidade e intermedialidade (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010). A facilidade no acesso à informação e a comunicação reconfiguram e modernizam a mídia digital possibilitando o acesso de muitos-a-muitos, caracterizando o

espectador também como um produtor de conteúdo. Aliado a isso, a inserção das mídias digitais, principalmente do telefone celular e da internet, substituindo a centralidade da televisão acarretaram a atividade de multitarefas, ou seja, a realização de várias tarefas ao mesmo tempo (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010).

Essa habilidade proporciona pontos positivos ao se analisar o aspecto da cognição de se fazer coisas simultaneamente. Por outro lado, se perde o foco para com um objeto, prejudicando a reflexão sobre o mesmo.

Nesse sentido, a facilidade para com o acesso às tecnologias digitais possibilita que qualquer pessoa seja, também, produtora de conteúdo, inclusive as crianças. É evidente que a utilização das mídias digitais online, na sala de aula ou até em ambientes informais influenciam consideravelmente o contexto educacional, projetando uma relação indissociável entre educação e tecnologia, pois

[...] a escola não pode deixar de pensar a relação das crianças com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar esta relação, visto que seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de as crianças se comunicarem a partir de um modo mais reflexivo (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 96).

Ao se pensar sobre a infância e tecnologia, alguns cuidados são necessários. O fácil acesso à internet permite que, muitas vezes, as

crianças fiquem expostas ao contato com pessoas mau intencionadas, bem como a conteúdos impróprios e publicidades enganosas. Por outro lado, o acesso à internet possibilita a utilização de websites de aprendizagem, compartilhamento de informações e valores, e a interação com mais pessoas (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

Nesse sentido, a cultura digital já se faz presente na sociedade atual, nos mais diversos ambientes, inclusive no educativo. Com isso, a influência se torna cada vez maior, passando de um instrumento que pode ou não ser utilizado, pois

[...] as mídias são mais que instrumentos, elas chegaram e fazem parte de nossa vida, quase como uma forma de extensão através da qual construímos relações, conhecimentos. E por isso, não podemos mais deixar fora da educação (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p. 100).

Visto que as mídias já fazem parte do dia a dia dos sujeitos, e modificam os modos de pensar e agir, bem como na realização de multitarefas, ela se torna mais que um instrumento. As mídias digitais estão presente em todos os lados, porém isso não significa acesso igualitário para todos, que infelizmente, ainda conta com a desigualdade social presente no país.

A era digital e a utilização cada vez mais crescente das mídias digitais demonstram as novas formas de interação entre as crianças, o que também influencia nos espaços de convivência escolar. Fantin e Rivoltella (2010, p. 96) apontam que esse consumo possui diversos

fatores, pois “[...] o grande interesse das crianças pela Internet e pelas mídias eletrônicas não é só “interagir com o computador”, e sim a interação com outras crianças, através da tecnologia, pois o que interessa são os vínculos e não a interatividade em si”. Isso demonstra que a interação entre os pares, a troca de ideias, tem mais influência no papel da utilização das mídias, pelas crianças, do conteúdo propriamente dito.

Diante da presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade atual, percebe-se a influência que os mesmos exercem em diferentes setores. Laranjeiro, Antunes e Santos (2017) argumentam sobre o uso das mesmas na Educação Infantil, pois contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático, da linguagem, formação cívica, conhecimento sobre o mundo, entre outros. No entanto, o uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula devem possuir objetivos claros, como “envolver o aluno na construção do conhecimento, potencializar a criatividade e a expressividade, promover a interação e o trabalho colaborativo, explorar formas de aprendizagem autónoma e permitir a apresentação dos seus trabalhos a um público” (LARANJEIRO; ANTUNES; SANTOS, 2017, p. 225).

Nesse sentido, toda atividade desenvolvida deve possuir objetivos específicos. Assim, cabe ao educador preparar e administrar as atividades de modo que contribua para o aprendizado das crianças, mas que ao mesmo tempo seja algo prazeroso e que instigue. Desse modo,

O educador terá como funções proporcionar atividades com materiais adaptados aos interesses das crianças, como jogos digitais; monitorizar o uso e o tempo ao computador; dar suporte técnico; apoiar intervindo em algumas tarefas, e, gradualmente, ir deixando a criança ser mais autónoma no uso do computador (LARANJEIRO; ANTUNES; SANTOS, 2017, p. 225-226).

Pode-se observar que existem diversas TDICs a serem utilizadas pelo educador na sala de aula. Entre elas podemos citar: o computador, telefone celular, máquina fotográfica, *softwares*, aparelhos de som e imagem, rádio, televisão, impressora, entre outros. Muitos desses equipamentos já fazem parte da sala de aula, e outros estão sendo incorporados aos poucos.

Diante disso, o educador deve possuir um conhecimento prévio de como utilizar essas ferramentas e a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, muitos se sentem inseguros e intimidados com as TDIC devido à falta de conhecimento e formação, mas também pela falta de recursos disponíveis no ambiente educativo e de políticas públicas que subsidiem e garantam as ferramentas necessárias (BERGAMASCO; BERGAMASCO, 2013).

Dito isto, pode-se refletir que há muitos elementos a serem discutidos na formação docente, no que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos que propiciem uma base e orientação para o planejamento docente com as crianças na etapa da educação infantil. Isto pode ser problematizado no contexto das

disciplinas do curso, nos estágios, atividades extracurriculares, bem como espaços como os laboratórios voltados ao ensino, os quais possam propiciar a criatividade, a discussão sobre conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, bem como a elaboração de materiais didáticos.

Ferramentas tecnológicas e didático-pedagógicas para a formação na docência para a Educação Infantil

O consumismo digital já faz parte da cultura midiática. Diante disso, a educação e a formação dos professores, precisam estar atentas para as constantes mudanças e implicações que isso ocasiona, as quais muitas vezes devido a complexidade, não estão preparados. O professor precisa estar atento às novas tecnologias, e como utilizá-las no contexto educativo, em vista dos novos desafios proporcionados pela cultura digital.

Para enfrentar com êxito esses desafios é necessária uma formação sólida e diversificada. Com isso, Fantin e Rivoltella (2010) discutem a perspectiva da formação vista como uma “política cultural” integrada entre cultura, arte, educação e tecnologia, a fim de ampliar as redes de comunicação e linguagem, bem como de autonomia e construção de identidade dos sujeitos. Além disso, sugerem projetos educativos. Apontam a necessidade de se estar atento a des-mediação dos sistemas de educação, bem como a facilidade de produção de

conteúdos, levando ao cuidado de além de se educar para leitores críticos, também educar para a responsabilidade enquanto autores.

As mídias configuram novos comportamentos sociais. Por isso, é importante além de conhecer as mídias, saber utilizá-las educativamente. Isso implica no estudo da cultura das mídias, como os sujeitos se apropriam delas, e quais as práticas que desenvolvem. Uma sugestão de formação para esta cultura apresentada por Fantin e Rivoltella (2010) é a tarefa de uma educação para o futuro, em que os professores necessitam de cinco inteligências: a disciplinar, que vai além dos conteúdos específicos, atingindo os meandros da comunicação; a sintética, para se focar no essencial e filtrar o que importa; a criativa para pensar além daquilo habitual, sugerindo novas estruturas; a respeitosa, recusando a comunicação gritada; e a inteligência ética, na busca pela verdade e respeito à pessoa.

Desta maneira, Fantin e Rivoltella (2010) destacam que, tendo como foco também a formação para a cultura digital dos professores, abre-se a possibilidade da mediação destes ser mais significativa e informada nas instituições educativas onde desenvolvem seu trabalho pedagógico, o que remete a pensar o planejamento e a avaliação com o uso e a reflexão sobre as mídias digitais.

O Laboratório de Ensino-Aprendizagem de uma IES pública: suporte à formação para docência na educação infantil:

A proposta da pesquisa de Iniciação Científica era destacar a proposta do Laboratório de Ensino-Aprendizagem como espaço que dá suporte à formação docente do pedagogo, com enfoque à área da educação infantil. Então, no início do primeiro semestre de 2020 buscou-se observar este espaço vinculado a um curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior pública, para pesquisa exploratória de recursos tecnológicos e didáticos-pedagógicos voltados à prática pedagógica com crianças menores de seis anos.

O Laboratório de Ensino-aprendizagem, de um curso de Pedagogia, tem como objetivo articular a teoria-prática, por meio da organização de atividades com materiais industrializados, os quais foram adquiridos por meio de superávit de eventos, bem como propor aos alunos do curso a confecção de materiais didático-pedagógicos que possam subsidiar propostas de ensino, seja com o viés lúdico que se propõe a educação infantil, ou algo mais sistematizado, conforme a área do conhecimento, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental. Isto articula-se às diferentes disciplinas voltadas às metodologias de ensino do curso, bem como os estágios supervisionados, além de práticas extensionistas.

A pesquisa exploratória compreende, conforme Gil (2008), dar uma visão geral do objeto de estudo, sem um planejamento tão rígido, mas que possa apontar também, estudos futuros. O autor coloca que

este tipo de pesquisa é realizado com temas ou situações ainda com pouca exploração, o que se identifica com o tema que temos estudado e o espaço de investigação que buscamos coletar dados da pesquisa. Este é um primeiro momento, para se chegar à descrição do objeto de estudo, para a descrição do mesmo, que realizamos com os materiais componentes de um Laboratório de Ensino, o qual faz parte de um curso de Pedagogia, de uma IES pública.

Por meio da observação dos materiais que compõem o Laboratório de Ensino-Aprendizagem, verificou-se que, embora encontrem-se computadores disponíveis para pesquisa, projetor multimídia para uso, e caixas de som com uso de microfone para apresentações artísticas/eventos, não há softwares para serem utilizados no laboratório.

Nesse sentido, buscou-se fotografar algumas amostras de materiais mais voltados à etapa da educação infantil, com foco no desenvolvimento da psicomotricidade, dos materiais numéricos (contagem e formas geométricas), leitura e linguagem, bem como livros infantis e livros que podem dar suporte à formação docente.

Fotos nº 1 - Materiais de Psicomotricidade





Fonte: Arquivo Pessoal

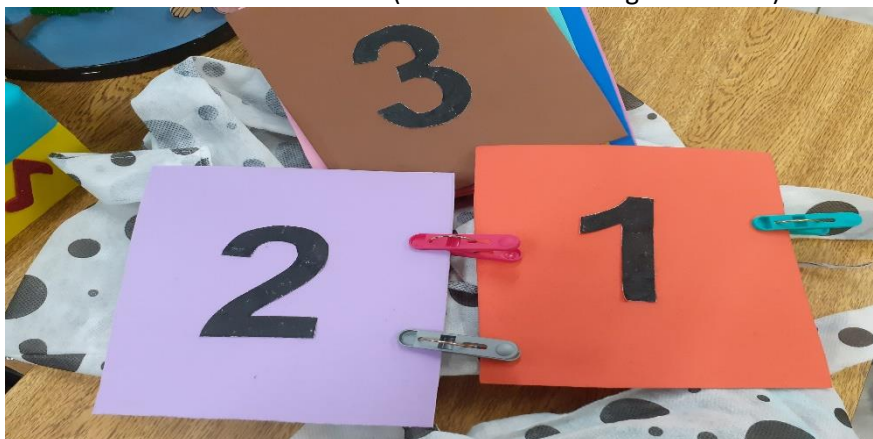
Os materiais de psicomotricidade auxiliam no desenvolvimento das atividades psicomotoras das crianças, as quais são fundamentais nessa fase educativa. Entre os materiais disponíveis no Laboratório estão: o circuito, alinhavo, túnel, painéis psicomotores, linhas de movimento e circuito psicomotor. As atividades com estes materiais podem ser adaptadas e desenvolvidas com diferentes faixas etárias de crianças, além de recriar novas brincadeiras a partir da mesma. A exploração destes materiais propicia o desenvolvimento da atenção, observação, movimento, relação com formas geométricas, coordenação motora, entre outros.

Ao se explorar o uso desses materiais, o professor poderá propor diferentes atividades baseadas no brincar. É por meio da brincadeira que a criança desenvolve aspectos ligados à cognição e interação com outros pares, expandindo modos de pensar e agir.

Diante disso, a utilização de propostas lúdicas são um importante componente ao se pensar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na etapa da Educação Infantil.

Borges e Vicençoni (2019) discutem que o brincar é uma atividade inerente a infância, na qual se torna uma necessidade da criança. Desse modo, ao se pensar na Educação Infantil, o professor poderá propor atividades que propiciem a utilização de jogos e brincadeiras, com algo que chame a atenção das crianças. Nesse sentido, a utilização de materiais concretos no processo de ensino-aprendizagem contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças, mas também como ferramenta para o docente.

Fotos nº 2 – Materiais Numéricos (números e formas geométricas)





Fonte: Arquivo Pessoal

No Laboratório encontramos diversos materiais ligados à matemática. Destacamos três que podem auxiliar na etapa da Educação Infantil, ou seja, principalmente no ensino dos números e das formas geométricas: numerais em madeira com pinos relacionando a quantidade, os blocos lógicos com suas formas geométricas em madeira - o que propicia o trabalho com o conceito de classificação.

Ujiie et al (2016) coloca que a matemática, na etapa da primeira infância, possui uma perspectiva de aprendizado mais intuitiva pela criança, a qual necessita visualizar, tocar, comparar, perceber, e que o exemplo dos blocos lógicos é relevante quando se trabalha os atributos das peças, como: grosso, fino, maior, menor, redondo, quadrado, triângulo, ou seja, tudo o que se possa explorar sobre as mesmas. “Em geral, as propostas voltadas à matemática na educação infantil necessitam envolver a problematização, o que conduz ao desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, sempre

partindo de situações que envolvam seu cotidiano, para então chegar a atividades mais abstratas”(UJIIE et al., 2016, p. 269). Essas situações de aprendizado com as crianças envolvem muita troca, interação e diálogos, o que amplia seu repertório matemático, seu raciocínio, suas relações com os objetos de aprendizado.

O documento da Resolução nº5 do CNE/CEB que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) assegura a importância do ensino dos números, destacando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam, por meio da interação e ludicidade, atividades que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais” (BRASIL, 2009, p. 4). Dessa forma, o ensino da matemática, dar-se-á de forma significativa, em que a criança aprenda brincando e com a disponibilidade de materiais concretos, no qual cabe a cada instituição elaborar de forma sistematizada aspectos que favoreçam esse processo.

Fotos nº 3 – Materiais de Leitura e Linguagem



Fonte: Arquivo Pessoal

A disponibilidade de materiais no Laboratório, tanto para o uso nos estágios obrigatórios, como pelos professores regentes nas escolas, são um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem. Entre os materiais ligados à área da linguagem, podemos citar: a utilização de livros de literatura infantil, fantoches, avental de histórias, entre outros. É a partir de materiais concretos que o processo de aprendizado se intensifica, e desse modo, se torna um importante aliado não só para o aluno, mas também para o professor, abrindo um leque de possibilidades e inovações.

Os materiais ligados a linguagem possibilitam a entrada das crianças no mundo letrado. É evidente que as mesmas já têm contato com este mundo desde cedo, visto que, tudo que está ao nosso redor faz parte deste universo. Porém é a partir do aprendizado da leitura e da escrita que o sujeito sente que faz parte e que é também atuante na sociedade.

Assim, o professor pode utilizar os materiais para a contação de histórias, explorando ainda mais aspectos, visto que, principalmente os contos de fadas já fazem parte do universo infantil. Desse modo, a exploração desses materiais enriquece o aprendizado, pois “a literatura infantil assume características de propiciar as crianças, não só a imaginação e fantasia da ficção, mas de adentrá-la no universo adulto, a partir de recursos estéticos e emocionais” (LIMA, 2017, p. 15-16).

Os materiais ligados a linguagem também possibilitam, além da contação de histórias, a inicialização da entrada da criança no processo de leitura e escrita. Sousa (2018) argumenta que para que o espaço da sala de aula seja um ambiente interativo é necessário que os conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita da criança não sejam negados, ou seja, tudo aquilo que ela já vivenciou na família também faz parte da linguagem. Bem como, é necessário também que se criem condições para que as crianças aprendam sistematicamente a linguagem escrita, visto que, é uma atividade social, que demanda interação e intencionalidade. Com isso, ao se disponibilizar ferramentas para o professor, que enriqueçam ainda mais esse processo, de forma lúdica, contribuirá cada vez mais para uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o Laboratório de Ensino-Aprendizagem possui materiais para as mais diversas fases educativas, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de diferentes áreas. Desse modo, auxilia a formação do pedagogo com o suporte de materiais didático-pedagógicos que podem enriquecer ainda mais o processo educativo. Uma significativa parte dos materiais foram confeccionados pelos próprios alunos do curso de Pedagogia, ou seja, essa produção está atrelada às disciplinas voltadas à Didática e Teorias e Metodologias de Ensino, com enfoque na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com a produção realizada nas disciplinas, de materiais didático-pedagógicos, os professores e alunos do curso realizam,

anualmente a exposição dos materiais produzidos, com o intuito que alunos das demais turmas vivenciem os mesmos, com explanações e contato com os materiais, o que gera discussão, troca de experiências, e possibilidade de criação.

Algumas conclusões

O conceito de infância e criança sofreu diversas mudanças ao longo do tempo. Cada mudança se configurou de acordo com contexto histórico da época. Cada contexto sociocultural possui uma concepção diferente de criança, que deve ser entendida de acordo com o ambiente no qual faz parte, que sofre influências sociais, culturais, econômicas e de valores. Desse modo, existem diferentes culturais infantis e diferentes realidades, muitas vezes marcadas pela desigualdade social.

Diante disso, a inserção das crianças no mundo tecnológico se faz cada vez mais precocemente. O acesso facilitado aos meios de comunicação, principalmente o telefone celular, acaba deixando a criança exposta aos mais diversos conteúdos, os quais muitas vezes não são monitorados pelos pais. Por outro lado, a utilização das TDIC's favorece consideravelmente no aprendizado na sala de aula, visto que, são materiais concretos que enriquecem ainda mais as propostas lúdicas.

Percebe-se que, muitas vezes, os profissionais da educação não estão preparados para utilizar e administrar as tecnologias na sala de

aula. Falta subsídios na formação e a disponibilidade de mais recursos que ajudem o educador a enfrentar esta nova realidade, bem como políticas públicas que incentivem a utilização.

Nesse sentido, o Laboratório de Ensino-Aprendizagem é um importante componente na formação do pedagogo. Nele encontramos subsídios que auxiliam também na atuação da sala de aula, com materiais das mais diversas linguagens, computadores e projetores multimídia. No entanto, observamos a falta de recursos tecnológicos, como softwares, visto que há uma predominância de materiais industrializados, como também, em grande parte, produzidos pelos alunos.

Portanto, embora exista uma vasta quantidade de materiais didático-pedagógicos, a falta de recursos tecnológicos é evidente. Há muito o que se ampliar nesse campo para que o curso desenvolva, de forma mais profunda, uma formação tendo a cultura digital como um dos eixos de sua proposta.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, p. 645-667, n. 43, set./dez. Curitiba: 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BERGAMASCO, Elizabeth Carneiro; BERGAMASCO, Leila Cristina Carneiro. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2013. p. 329. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2616>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BORGES, Leonir; VICENÇONI, Daniel Longhini. O lúdico na educação Infantil: conhecimento necessário para a formação do professor. In: SILVA, Dilma Antunes (org.). **Educação Infantil e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019, p. 62-86.

BRASIL. **Resolução nº 5**. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CEB, 2009.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários**, n. 1, v. 36, p. 89-104, jun. Sorocaba, 2010. Disponível em: http://files.educacao-digital35.webnode.com/200000005-0c6d30e603/01_Fantin_2006.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARANJEIRO, Dionísia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 2, v. 30, p. 223-248, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872017000200011&script=sci_abstract&tlng=fr. Acesso em: 31 ago. 2020.

LIMA, Laíse Soares. A Literatura Infantil nos espaços da creche pelo olhar de educadores. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre. **Literatura infantil**: construção, recepção e descobertas. Rio de Janeiro: Mares 1ª ed. 2017.

PELOSO, Franciele Clara. Um olhar sobre infâncias e crianças: da experiência negada à condição da existência humana. In: PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo (orgs). **Infância e inclusão**: cenas da experiência humana. Curitiba: Ithala, 2014, p. 15-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues. A educação infantil como um espaço de direito e sua relação com a apropriação da leitura e da escrita. In: SILVA, Robson Guedes (org.). **Educação Infantil e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil 1ª ed., 2018.

UJIIE, Nájela Tavares et al. A modelagem computacional na educação infantil: teorização e possibilidade de implementação pedagógica. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v.11, n. 2, p. 259-277, 2016.

Formação continuada de professores ante os desafios do ensino em tempos de pandemia: um pouco de reflexão

Carlos Eduardo Barbosa Alves⁷

Formação Continuada de Professores: diálogo introdutório

A relação entre formação inicial, práticas docentes e formação continuada tem se constituído em objeto de grandes debates e discussões tanto no âmbito acadêmico como nos espaços de Secretarias de Educação e, também, no interior das unidades escolares. Os desafios contemporâneos postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos exigem um novo olhar para as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os estudantes confiados a estes educadores terão pela frente várias provocações que lhes exigirão saberes, competências e habilidades que atendam às demandas atuais. Corroborando com o cenário esboçado, Gatti (2008) evidencia que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas

⁷ Mestre em Letras, UFRPE. E-mail: eduardox2811@yahoo.com.br

tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (p.58).

Dessa forma, o fazer docente precisa ser pautado na construção de ações educacionais que superem paradigmas cristalizados, como a compartimentalização dos conteúdos, e que efetivem um ensino baseado num aprender enquanto processo permanente. Entretanto, a formação inicial dos docentes é, muitas vezes, aligeirada e precária. Por isso mesmo, ela tem se mostrado desafiadora quando se percebe a educação como um bem universal e direito humano e social na construção da cidadania ativa.

Face ao exposto, pode-se perceber que a já citada formação inicial que muito educadores tiveram não dará conta das realidades que eles enfrentarão no dia-a-dia. Isso se deve, na maioria das vezes, ao fato de que a formação inicial acessada pelos professores se caracteriza por uma visão burocrática, acrítica e dissociada da realidade da sala de aula e do contexto atual, que é composto por uma sociedade marcada por um conjunto amplíssimo de informações que estão em constante atualização. Percebe-se, então, a necessidade de se pensar no processo de formação continuada como subsídio para aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Vale a pena, ainda, ponderar que o processo de formação contínua, que se entende como um movimento realizado durante toda a vida profissional do docente, traz consigo o preceito de que não deve

existir ruptura entre o tempo de aprender e de trabalhar. Assim, se estabeleceria o princípio mobilizador da reflexão sobre a prática pedagógica e que, segundo Schön (2000), seria fruto da necessidade de unir conhecimento teórico e prático, já que o docente vive num mundo marcado pelas urgências e incertezas de suas ações, diante de uma sociedade normatizada pelos muitos avanços tecnológicos e velocidade informacional. Vem, pois, à tona um questionamento pertinente: Como garantir um trabalho pedagógico ante à realidade de um mundo assolado pela Covid-19? Quais as dificuldades educacionais encontradas pelos educadores? Qual a importância do processo de formação continuada em meio ao atual cenário mundial? Sobre essas questões nos debruçaremos nas seções seguintes.

O cenário educacional em meio à chegada da Covid-19: algumas ponderações

Tradicionalmente, o cotidiano escolar seguia uma rotina sistemática, calcada em aulas expositivas e centrada, exclusivamente, na presença do professor. Mas hoje, vivemos um momento circunstancial delineado pela chegada da covid-19. Tal momento exige da escola a adoção de um novo paradigma educacional. Assim, o cotidiano educacional tem se alterado profundamente desde o início do afastamento social, preconizado pelas autoridades de saúde como sendo, por ora, a única medida protetiva. Esse fato acabou criando situações de incerteza, desconfiança, mas também, criando situações

desafiadoras levando cada educador tora para outro patamar, diferente daquele antes da covid-19, que tem sido pautado na valorização da criatividade, da autoaprendizagem e da corresponsabilização de todos os atores do processo de ensino e aprendizagem.

O vertiginoso avanço da pandemia provocou fenômenos complexos, abrangentes e, até então, inimagináveis, evidenciando desigualdades e exclusão entre as diversas camadas da população. No âmbito educacional, a pandemia acentuou a exclusão digital perante a utilização do ensino remoto, modelo adotado para ajudar o novo redesenho do ensino enquanto perdurar o afastamento social necessário no atual momento. Dessa forma, o novo processo educativo tem causado estranheza e desconforto, seja por não sabermos como lidar com a nova realidade, seja pela sensação de impotência ante os desafios ora apresentados, seja pela falta de maturidade de muitos estudantes para realizarem trabalhos remotos, seja pela necessidade de ressignificar a prática educativa ante à nova realidade.

É importante destacar que a formação continuada deve acompanhar as mudanças tecnológicas, teóricas e ideológicas, que são constantes na sociedade moderna, assim como propiciar metodologias que se adéquem ao público-alvo e contemplem as diversas aprendizagens. A saber:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Face às concepções expostas, muitas demandas surgem nesse período de trabalho remoto. É indispensável considerar o acolhimento e a escuta dos profissionais da educação, dos estudantes e de seus familiares. Faz-se necessário observar quais foram as aprendizagens são consideradas prioritárias e pensar em medidas que minimizem a evasão escolar e o insucesso dos estudantes. Além disso, precisamos refletir sobre a função social da escola e reconhecer o protagonismo de professores e professoras, que, de momento para o outro, tiveram que redimensionar suas práticas para tentar atender às demandas que urgem em meio à pandemia. Expressões tais como aulas remotas, aulas síncronas e assíncronas, não presenciais e ensino híbrido ganharam força a cada dia. Nas escolas, as reuniões de planejamento e organização do trabalho pedagógico, antes mediadas presencialmente, foram substituídas por janelas pequeninas numa sala virtual das plataformas Zoom ou Meet, das quais tivemos com nos

aproximar, deixando de lado as desconfianças e descrenças. E para dar continuidade as atividades letivas do ano de 2020, as diversas gerações viveram, por que não dizer, ainda vivem reaprendendo a ensinar.

Formação contínua de professores: diálogos como o modelo híbrido

As significativas mudanças decorrentes da convivência com o novo coronavírus, no retorno às aulas, são amplas e envolvem uma reorganização da cultura escolar. Esta reorganização envolve diretamente a necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas, fortalecimento dos hábitos de higiene, redução da quantidade de estudantes e de profissionais na escola, manutenção do distanciamento social, uso de máscaras, entre outras mudanças. Novas maneiras de ensinar e aprender serão também demandadas e revelam a necessidade premente de investimento em políticas públicas que oportunizem o acesso e as condições necessárias para que os profissionais da educação possam vivenciar com qualidade social essas inovações. Além desses aspectos, a reorganização da cultura escolar impacta diretamente no processo pedagógico das escolas, no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

Neste cenário hodierno da Educação, muito se tem discutido acerca de possíveis estratégias e metodologias a serem implementadas para garantir a articulação das atividades presenciais com as não presenciais, que precisarão ser vivenciadas pelos

estudantes. O retorno à escola não será realizado de forma integral e completa. Isso significa que nem todos os dias todos estudantes estarão juntos na escola, mas que um esquema de dias e grupos alternados, por exemplo, será importante para que se mantenha o distanciamento social ainda muito necessário.

Tendo em consideração esses aspectos, emerge então um conceito como alternativa para a vivência do momento: o ensino híbrido. De acordo com Bacich (2015), o conceito de ensino híbrido surge de uma “mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Assim sendo, a sua adoção enseja um repensar dos papéis dos educadores e, também, dos estudantes, bem como um repensar dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula física, da elaboração de um planejamento pedagógico mais elaborado e uma necessidade de formação adequada para se trabalhar com o modelo. Bacich (2015) ainda sinaliza que

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (BACICH, et al., 2015).

Moran (2015) também nos lembra que

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre

combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 40).

Desse modo, o desafio do ensino híbrido está inserido numa perspectiva já discutida no meio educacional cujo entendimento é que a educação acontece em múltiplos espaços, não só no espaço escolar tradicional, mas também, em espaços digitais. O foco recai sobre os estudantes podendo-se centrar nas suas habilidades ou nas suas maiores dificuldades. Isso mediado por diferentes formatos e espaços, de maneira individual ou em grupos colaborativos com a configuração das aulas favorecendo momentos de colaboração, interação e engajamento no uso das tecnologias digitais.

E assim, as práticas de formação continuada em tempos de pandemia e de ensino híbrido também acompanharam a atual situação. Inúmeros eventos acadêmicos, *lives* temáticas e *webninares* acontecem por meio de canais variados tais como facebook, *youtube* e *instagram* e outros canais. Cursos de curta duração e videoaulas são oferecidas por distintas plataformas educacionais para quem decidiu

aprimorar seus conhecimentos ou até mesmo atualizá-los durante esse período pandêmico.

Diversas opções dessas são ofertadas gratuitamente, fornecendo, inclusive certificados de participação, favorecendo os processos de atualização profissional para que os docentes aprendam coisas novas ou se aprofundem no que já conhecem, aprimorando outras formas que trabalhar com educação de forma digital, visto que esses novos modos de operar nossas práticas docentes se estabelecem com mais robustez nessa situação que temos vivido desde março de 2020. Esse cenário atual nos remete à questão do paradigma educacional inovador. Vejamos:

Paradigma Inovador: conexão com o mundo de hoje

O paradigma inovador carrega no seu bojo uma percepção crítica e integradora de múltiplas abrangências e abordagens na educação. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo mais dinâmico, criativo e pluralista, em mutação permanente. O conhecimento passa a ser concebido como uma construção entre sujeitos, de modo histórico, social e dinâmico, dialógico e temporal (BEHRENS, 2007). Desse modo, desloca-se a visão de um ‘conhecimento’ engessado e atemporal para um conhecimento situado, prático, que deve ser entendido e interpretado.

Como reflexo dessa nova visão reflexiva e transformadora da sociedade e do mundo, a prática dos professores também é afetada.

O ensino precisa ser compatível com a nova acepção de um mundo que exige um olhar sistêmico, complexo e menos previsível. Assim, a formação docente exigida para atuação nesse paradigma novo passa pelo contínuo processo de qualificação profissional, com vistas à superação da fragmentação no ensino, dentre outros aspectos. Segundo Behrens (2007)

Esse movimento de transposição de paradigmas... leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar, de aprender. A ideia de *formação continuada* [grifo nosso] dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra 'formar' (p. 446)

Por meio dessa acepção, 'formar/formação' revela um processo dinâmico e construtivo através do qual os docentes podem refletir sobre suas práticas e vivenciar momentos para o aperfeiçoamento profissional com vistas à docência que se adéque ao paradigma inovador.

No paradigma da inovação, a formação continuada é considerada uma premissa para o exercício da função docente porque, conforme explicita Garcia (1999), "a formação dos professores abarca toda a carreira docente" (p.112). Desse modo, ser um professor inovador requer um constante estudo, resiliência para se moldar às mudanças e atenção à diversidade que constitui o universo escolar. Corrêa e Behrens (2014) consideram que a prática pedagógica do

professor precisa se refazer a partir da apropriação dos pontos de intersecção das abordagens pedagógicas emergentes, intentando, assim, promover uma aprendizagem que supere a reprodução e busque a autonomia e a criticidade na produção do conhecimento. A construção do conhecimento perpassará, então, pela reflexão, curiosidade e criticidade dos educandos, impulsionando-os a edificar sua própria autonomia enquanto cidadãos empreendedores e proativos.

TIC's e Ensino: algumas proposições

O processo de ensino e aprendizagem com o advento das TICs tomam novos rumos, nos quais os conteúdos antes colocados em apostilas xerocadas, por exemplo, abrem espaço para um novo modelo de acolhimento ao processo do conhecimento. Para Fava (2014), o grande desafio do mundo acadêmico é a responsabilidade de proporcionar uma aprendizagem eficaz, assegurando o sucesso de médio e longo prazo aos estudantes.

Nesse novo modelo, professor e aluno têm papel crucial em seu desenvolvimento em busca da informação; a responsabilidade deixa de ser apenas do professor e ambos se apropriam do conhecimento. Entretanto, o professor não deixa de ser aquele que poderá nortear o aluno que algumas vezes pode não entender a proposta que está sendo abordada. Segundo Ponte (2000), essa função não se deve somente à relação afetiva e emocional que o

professor constitui com o aluno, mas também à negociação e renegociação de significados que realiza com ele.

Estar junto nessa construção de conhecimento é crucial na formação da questão moral e ética dos indivíduos. Mesmo sabendo que a máquina pode proporcionar conhecimentos diversos o professor não deixa de ser um incentivador, mediador nessa construção epistemológica. Ribeiro (2005, p. 94), salienta que “a máquina precisa do pensamento humano para se tornar auxiliar no processo de aprendizado”.

Como aponta Elorza (2012), é necessário que o educador dê novo significado a sua prática de sala de aula por meio da mediação que deve ponderar três seguimentos: o processo tecnológico, o processo pedagógico e o processo formativo. O primeiro refere-se às potencialidades localizadas na tecnologia que será utilizada. O processo pedagógico está interligado à maneira que as atividades são desenvolvidas e que objetivos almejam ser impetrados. Por fim, o formativo é o processo de desenvolvimento da atividade e inclui a recriação e redefinição das metodologias de uso dos instrumentos utilizados.

É com base nesses três seguimentos que se pode pensar nas possibilidades que esses processos podem proporcionar às TICs a articulação e o desenvolvimento de práticas que favoreçam a assimilação de conhecimentos a partir de novas formas de enxergar os conteúdos.

Ponte (2000, p. 75) corrobora com o exposto ao explicitar que:

As TICs poderão ajudar na aprendizagem de muitos conteúdos, recorrendo a técnicas sofisticadas de simulação e de modelação cognitiva baseadas na inteligência artificial. No entanto, não me parece que será desse modo que elas vão marcar de forma mais forte as instituições educativas, mas sim pelas possibilidades acrescidas que trazem de criação de espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades.

E nesse espaço de interação social e comunicação, é imensa a importância do acolhimento a estudantes das camadas menos favorecidas da população. Como aponta Arroyo (2006), são cidadãos em formação com trajetórias humanas de exclusão social, que vivem situações de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

E nesse entrelaçamento dos conhecimentos apreendidos no decorrer da vida, devemos entender e perceber que as mudanças no ensino são fundamentais, pois cada época traz em si seu constructo de informação e conhecimento, assim como a forma de ressignificar alguns conceitos e normas que outrora temos como verdade pré - estabelecida, como aponta Guedes et al (2006, p. 15), que sinalizam, por exemplo, que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, por serem habilidades indispensáveis para a formação do aluno na sociedade atual” e a utilização das tecnologias também deve ser vista dessa forma.

Percebe-se, então, a necessidade de modelos formativos que favoreçam a reflexão sobre o uso das TICs e sua integração às práticas pedagógicas. Tal fato requer o fomento a políticas de formação continuadas de modo sistemático, que considerem os diferentes níveis de iniciação dos docentes diante do universo da informática e dos recursos audiovisuais, de maneira que as políticas de formação dialoguem com as demandas e necessidades reais das escolas.

O movimento de formações continuadas não pode se desconectar das tecnologias da informação e comunicação, já que estas estão em permanente evolução, principalmente em tempos de ensino híbrido por força do afastamento social decorrente da covid-19. E nesse movimento de ensino híbrido, Bacich e Moran (2015) afirmam que

[...] são muitas questões que impactam a questão da educação híbrida, que não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on line, de sala de aula e outros espaços. Essa prática mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante graças às inúmeras oportunidades oferecidas; de outro, pode ser frustrante devido às dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e realmente se mobilizem para evoluir sempre mais (2015,p. 47).

Assim, o investimento na formação permanente dos professores, simboliza o fortalecimento da educação continuada dos educadores enquanto sujeitos ativos e participantes das transformações que se busca implementar por intermédio do uso de

novos recursos pedagógicos, colocando a atuação docente em outro patamar de importância sociocultural.

Finalizando, por ora...

Embasando-se nos posicionamentos expostos, pode-se afirmar que o professor precisa fazer uso dessas novas ferramentas para subsidiar suas atividades, explorando inúmeras possibilidades as quais tendem a combinar, de maneira articulada, os conhecimentos dos estudantes com o mundo que os cerca. A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.

Da mesma forma, é preciso entender que ensino híbrido não é meramente a integração de atividades presenciais e atividades *online* por meio o uso de recursos tecnológicos, mas, sobretudo, precisa ser algo que promova a integração entre o currículo e as TICs numa perspectiva crítica e criativa, tomando o estudante como centro do processo de aprendizagem. A partir desta proposta metodológica, o estudante experimenta diferentes contextos, situações e ambientes de aprendizagem, passando a sala de aula a ser um espaço para aprofundamento, troca de experiências, comunicação e esclarecimento de dúvidas.

Em um novo cenário de transformações e exigências sociais, as TICs podem tornar-se elementos fortificadores de um trabalho

educacional que vislumbre um engajamento ativo por parte dos estudantes, considerando seus conhecimentos de mundo e suas potencialidades.

É válido destacar, ainda que a postura, muitas vezes distanciada e cética da maioria dos educadores é fruto da inexistência ou inadequação de momentos de formação continuada. Nessa direção, uma proposta de formação docente precisa ser contínua, configurando-se como um instrumento de fomento à reflexão da prática pedagógica. Para Imbernón (2009), a formação continuada dos professores deve estar calcada na reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de maneira que possam examinar suas atitudes, suas teorias implícitas, etc., vivenciando, assim, um processo de auto avaliação do seu trabalho pedagógico.

Também, devemos considerar que a formação continuada é uma garantia prevista na LDBEN nº 9394/96 e uma necessidade profissional devido às constantes transformações pelas quais o mundo tem passado e à incrível velocidade de propagação das informações. Assim, os encontros para formação devem ser olhados como momentos que favorecem aos professores a atualização dos conhecimentos, a partilha de experiências e avaliação sobre si e seus procedimentos metodológicos.

Por fim, entender a relação dos profissionais da educação e o seu aperfeiçoamento constante e necessário, ante às inúmeras transformações que nos rodeia é uma tarefa, ao mesmo tempo, ampla

e desafiadora, pois repensar práticas requer, antes de qualquer coisa, despir-se de conceitos e ações tão sedimentados, mas que não encontram mais tanto espaço na contemporaneidade. Também, em tempos de ensino híbrido, desafios como estrutura de ambientes escolares, acesso pleno dos estudantes à internet / conectividade e a não compreensão do estudante do seu papel nesse processo, por exemplo, ganham relevo no processo de implementação do ensino híbrido.

Referências

ARROYO, M. **Educação de jovens adultos**: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

BACICH, L. (2015). Ensino híbrido: conheça o conceito e entenda a prática. *Revista Nova Escola*. **Blog Tecnologia na Educação**. Outubro, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entendao-conceitoe-entenda-na-pratica>. Acesso em 25/02/2021.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, no. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-comfoco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em 28/07/2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

_____. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação. Porto Alegre, ano 30, v.63, n. 3, p. 439-455, set. /dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>. Acesso em: 31 de jan de 2021.

BRASIL, **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília SEB, MEC. 2002.

CORREA, Bárbara R.P.G e BEHRENS, M.A. “Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática” in FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de Professores – Teoria e Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELORZA, Natiele S. L. Formação de professores de matemática e as tecnologias e informação e comunicação: a produção das revistas Zetetiké e Bolema. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 16, 2012, Campinas.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 nº 37 jan. /abr. 2008.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não do professor de português. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.15-20.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. De Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, 2009.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: um conceito chave para a Educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Orgs). **Ensino Híbrido**: personificação e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, João P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios? Revista Ibero-americana de Educação, n. 24, p.63-90, 2000. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>. Acesso em: 06 out. 2020.

RIBEIRO, Ana. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 86-97.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Relatos de experiência docente no Estágio Supervisionado pela
UFMA, Campus de Pinheiro⁸

Samir Lola Roland⁹

Em uma sociedade capitalista, repleta de contradições socioeconômicas, a realidade em que o estado Maranhão representa é um dos piores índices educacionais do país. Assim, temos consciência que a prática de ensinar nos exige responsabilidade e comprometimento. Daí o interesse de formarmos professores qualificados para levar o ensino a diferentes tipos de alunos sem perpetuar as desigualdades e injustiças sociais. Pois, acreditamos que o professor contemporâneo deve ser agente de mudança da maneira de pensar dos discentes, fazendo com que eles possam adquirir um espírito crítico, sendo atuantes na sociedade, na política e vivendo em harmonia com a natureza. Além disso, faz-se necessário uma preparação teórica antes da execução da prática pedagógica, pois a partir desse momento, passamos a desenvolver e aprimorar e competências importantes.

⁸ Este texto foi escrito durante o 8º período do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Humanas com a finalidade de descrever as atividades docentes desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado pela Universidade Federal do Maranhão, Campus de Pinheiro.

⁹ Doutorando em História e Conexões Atlânticas pela Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Atualmente leciona no Centro de Ensino Dom Ungarrelli, pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC).

Procuramos sempre manter uma boa postura profissional em sala de aula, sendo um professor com princípios democráticos e que valoriza a intervenção e o protagonismo do aluno. Pois, acreditamos que o educando é responsável pelo seu próprio aprendizado, por isso nossa intenção foi ajudá-los a se tornarem sujeitos do conhecimento. Assim, criticamos a postura de um profissional da educação que apresenta um “autoritarismo subjugador” que amedronta os discentes para que participem do processo de ensino aprendizagem.

A seguir, fazemos uma descrição das atividades desenvolvidas na 1ª e 2ª Etapa de Regência, momento em que tivemos muitas dificuldades com relação ao comportamento indevido dos alunos (conversas paralelas e desatenção), o que impossibilitava a exposição oral dos conteúdos, a fim de superar isso, procuramos pensar em métodos para que eles pudessem interagir e ter mais interesse na aula, de modo que os alunos tivessem participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Durante o atual Período de Regência conseguimos superar esses problemas encontrados na 1 e 2ª Etapa de Estágio, pois contamos a contribuição e interação deles até o final da aula, isso enriqueceu o processo educativo.

Durante a 3ª Etapa da realização do Estágio Supervisionado no ciclo do ensino fundamental, realizada na Escola Municipal Agostinho Ramalho Marques, situada na Rua Francisco da Costa Leite, na cidade de Pinheiro – MA, representa uma realidade difícil da nossa educação brasileira. Essa Escola tem um corpo discente representado

significativamente por alunos de baixo rendimento escolar, assim como aqueles oriundos de bairros carentes. Através do Estágio Supervisionado com atuação no segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), nas disciplinas de História e Geografia, acreditamos que contribuímos com o aprendizado desses alunos, e principalmente, propiciando às experiências necessárias para uma carreira profissional competente.

A Etapa ocorreu no segundo semestre de 2013 e foi realizada em duas fases distintas: primeiro, as semanas letivas que ocorreram de 21 de outubro a 20 de dezembro e segundo, o período de processamento e elaboração de relatórios que aconteceu do dia 23 de dezembro até 31 de janeiro de 2014. Contou com a parceria de supervisores docentes, coordenadores, professores colaboradores, alunos e estagiários.

É importante mencionar algumas competências desenvolvidas ao longo dessa 3ª Etapa de Estágio, com o objetivo de identificar-nos entre os docentes que se encontram entre aqueles preocupados com as transformações sociais. Podemos dizer que essas competências só adquirimos através da relação teoria e prática, observando às diferentes situações experimentadas no cotidiano da vida escolar e buscando um conhecimento para além da sala de aula. Para tanto, o ato de ensinar deve ser uma prática que exige responsabilidade e comprometimento, na proporção em que desenvolvemos nossas

atividades com essas duas características, conseguimos aprimorar e desenvolver competências.

Já 4ª e 5ª Etapa de estágio trata de uma experiência fundamental devido à experiência proporcionada no contexto educacional, já que precisamos dela enquanto futuros profissionais da educação. Essa etapa ocorreu no Centro de Ensino Dom Ungarelli, escola localizada na Avenida 21; quadra 04; nº 43; bairro João Castelo, no município de Pinheiro – MA. Assim, o objetivo da 4ª e 5ª Etapa de Estágio, foi reunir as experiências adquiridas nesta escola, refletindo e discutindo algumas questões levantadas com o intuito de apontar possíveis saídas para os problemas educacionais do nosso tempo, além de possibilitar um conhecimento necessário para nossa formação docente assimilado durante essa prática.

Dentre as competências e habilidades desenvolvidas podemos destacar: as técnicas de exposição oral, a elaboração do plano de aula, didáticas distintas para os diferentes tipos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, metodologia de ensino inovadora com participação efetiva dos discentes; tendo em vista as dificuldades dos educandos na assimilação dos conteúdos e problemas resultantes da falta de leitura. Desenvolvemos nossas aulas com uma linguagem clara e acessível.

Cabe ressaltar que ao longo da prática de estágio nos preocupamos em ministrar as aulas numa perspectiva interdisciplinar de acordo com a realidade encontrada em sala de aula. Acreditamos

que obtivemos êxito, pois os discentes se mostraram mais interessados em participar das aulas. Podemos dizer que contribuímos para a aprendizagem deles, sendo constatado no segundo momento das aulas, com as atividades propostas.

Acreditamos que a prática docente deve ser orientada para que se possa combater com as disparidades sociais encontradas em nossa região; essas injustiças e opressões advindas da sociedade capitalista, ainda podemos encontrar nos currículos e planejamentos escolares, assim como na própria prática docente. No que tange a atual condição da educação do nosso país, podemos identificar alguns problemas muito comuns nas regiões do Norte e Nordeste do nosso país, tais como: indisciplina escolar, dificuldades de leitura e escrita, déficit de atenção, além de problemas na infraestrutura e nos prédios escolares (falta de biblioteca), problemas de acesso à internet, desvalorização dos professores, com baixa remuneração e deficiências na formação. Esses problemas são facilmente encontrados em toda rede educacional, resultante, muitas vezes, da falta de interesse do Estado por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por esta razão, os graves problemas educacionais enfrentados há décadas e que, em grande medida, fazem do professor um “herói”, em muitos casos, frente à falta de condições e de materiais básicos como livros, computadores, pincéis – e outras intempéries, estariam ligadas, sobremaneira, à questão política –, tornando o exercício desta profissão cada vez mais difícil nestes tempos. Nesse sentido, torna-se

importante refletir e conhecer as razões que levaram a eclosão de uma crise geral na educação, de tal forma que o fazer docente passou a ser visto como algo transformador e emancipador.

Já no que tange a construção e escolhas que permeiam os currículos escolares, eles geralmente apresentam uma visão eurocêntrica e muito distante da realidade vivenciada por nossos alunos em nossa região. Desse modo, torna-se extremamente importante valorizarmos e incluirmos os estudos sobre a Baixada Maranhense especificamente, Pinheiro, em nosso currículo escolar. O componente curricular de História está preocupado com renovações metodológicas que esse campo de estudo vem sofrendo nas últimas décadas. Abandonou-se uma leitura centrada na defesa dos mitos fundadores para, em seu lugar, aparecerem problematizações de todo tipo. Além disso, reconhecemos a importância de apresentarmos propostas que visem uma abordagem de História interdisciplinar voltadas para diversas áreas do conhecimento como Geografia, Sociologia, Filosofia, tendo a História como componente e eixo principal que fundamenta este trabalho que visa alcançar êxito em sua aplicabilidade nas escolas de ensino fundamental e médio da nossa rede educacional de ensino.

Em relação a parceria entre a Universidade Federal do Maranhão e a Escola Municipal Agostinho Ramalho Marques, esta dispõe de um ambiente organizado em 09 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 secretaria, 01 sala de diretor, 01 sala de

atendimento especializado, 01 cantina, 03 banheiros (01 com atendimento especializado), 02 quadras, 01 pátio, 01 refeitório e uma sala de vídeo. Atualmente presenciamos salas de aula superlotadas com uma infraestrutura inadequada para acomodar os discentes. A biblioteca possui um acervo literário muito precário, insuficiente para os trabalhos escolares.

A Escola conta ainda com 01 coordenadora e 01 supervisora e 72 professores, todos com graduação específica e trabalham 20 horas semanais. A coordenação pedagógica é composta por 03 pedagogos que tem como responsabilidade a orientação e supervisão escolar. Realizamos uma análise de todo ambiente escolar, mais especificamente da sala de aula, com observação direta do professor e dos alunos. Durante a análise vários problemas foram identificados como: a precariedade na estrutura física e no que diz respeito à prática docente, percebemos a presença de uma educação pautada nos métodos tradicionais de ensino. Vale ressaltar que o corpo docente apresenta suas limitações, destacando à falta de formação adequada para exercer suas funções, pois alguns professores atuam em outras áreas de conhecimento que não é a de suas formações. Essa fase foi importante para identificar os problemas e exemplos que contribuíram bastante para nossa compreensão sobre prática escolar.

Constatamos ainda alguns problemas na maioria dos alunos como: déficit de atenção e hiperatividade, o que atrapalha o andamento das atividades, e principalmente dificuldades na leitura e

escrita, pois muitos discentes não compreendem o que escrevem, tornando o aprendizado deles uma tarefa árdua. No entanto, existe uma parcela de alunos que estão muito bem nesses requisitos, demonstrando várias habilidades, principalmente na interpretação de textos.

Faz-se necessário, a contextualização dos conteúdos e das temáticas abordadas em sala de aula para que não se tornem abordagens sem sentido e significado. Incentivando o interesse e estímulo na construção e interpretação de ideias. Podemos perceber também que a Escola não apresenta uma gestão democrática de ensino, onde gestores, professores, alunos, pais e funcionários participam com igualdade nas decisões escolares, ficando sempre com a última palavra diretor e/ou coordenador, representando uma hierarquia de cargos, onde o professor não possui participação autônoma e efetiva.

Os conteúdos ministrados durante o período de Estágio foram selecionados mediante a matriz curricular da Escola Agostinho Ramalho Marques. Na guisa de cada discussão, apresentamos algumas inquietações com o intuito de despertar uma reflexão nos alunos. Esta dinâmica possibilitou que os alunos apresentassem um conhecimento preliminar antes da abordagem da temática. Os conteúdos ministrados foram os seguintes: América Andina: Chile, Bolívia e Peru; os antigos povos Fenícios; os Hebreus; Grécia antiga: cultura e expansão territorial e a civilização Romana.

A Etapa da Regência simulada representa um momento muito importante para o estagiário, pois através dela experimentamos a primeira experiência de como é ministrar uma aula. Essa primeira atuação, que funciona como uma simulação, tem a função de avaliar os participantes. Nessa fase atuamos como se estivéssemos ministrando aulas para os nossos alunos, neste caso, nossos colegas de graduação acompanharam esse processo. Elaboramos os planos e ministramos aulas de Filosofia sob a avaliação de um orientador docente e dos próprios colegas. As aulas foram divididas em três para cada estagiário ao final das atividades, os supervisores docentes assim como os graduandos se posicionavam julgando o desempenho do aluno, o qual ministrou a aula simulada atribuindo-o uma nota a sua execução.

Demos início a Regência simulada na 1ª semana letiva de (21 a 25 de outubro), nos âmbitos da Universidade Federal do Maranhão, onde contamos com a participação do grupo composto pelos alunos/as: Aliadne Raissa Maramaldo Souza, André Luís Bezerra Ferreira, Arlindo Cristino Fonseca Ribeiro, Diêgo Nunes, Eleonilde Freitas Costa Ferreira, Jacimara Sarges Abreu, Jackson Douglas Gomes Mota, Jacqueline Gomes Silva, Jessica Mendes da Silva, Jucileide de Jesus Fonseca Pereira, Melina Meireles Carneiro e eu, Samir Lola Roland. Sendo que os seis primeiros foram orientados pelo Supervisor docente Marcio Egídio Shafer e os seis últimos pelo Supervisor docente Danielton Melonio.

Neste momento de regência simulada, cada componente recebeu a tarefa de apresentar 02 aulas para os colegas e supervisores, contando com arguição deles, este momento contabilizou 04 horas. Obrigatoriamente cada integrante teve que assistir 10 microaulas dos colegas e contribuir com devidas avaliações e contribuições para o seu melhoramento. Esse momento fez-se muito importante, pois podemos construir um aprendizado em conjunto com diferentes perspectivas sobre a prática docente. Esse momento somou o total de 20 horas na disciplina.

Minhas aulas ministradas foram às seguintes: Cultura, memória e linguagens africanas no dia 01/11/2013; América Andina: Chile no dia 28/ 11/ 2013. Já em relação as aulas observadas dos colegas foram as seguintes: no dia 08/11/13, observei as aulas de Jacimara – A Revolução Industrial (6ºANO); Arlindo – Noções iniciais de Filosofia (6ºANO); Eleonilde – Sociedade e Cultura de Roma (6ºANO); Sânia – Abolição do tráfico negreiro (8ºANO); André – Nordeste (8ºANO). No dia 13/11/13, observei as aulas de Arlindo - Sistema Solar; Jackson – Fenômenos atmosféricos (8ºANO); Jéssica – A existência ética (8ºANO); Jucileide – Arte e Sociedade (9º ANO) e Diego – Hidrosfera e a importância da água (9ºANO).

Simultaneamente, cada grupo dos respectivos supervisores docentes, Danielton e Marcio, receberam como incumbência o dever de elaborar um miniprojeto para a aprovação no colegiado que será adicionado na carga-horária final o efetivo de 30 horas. Na segunda

(28 de outubro a 01 de novembro) e terceira semana (04 a 08 de novembro), continuamos com a regência simulada e a elaboração do Projeto de Extensão que foi aplicado na Escola Campo de realização do Estágio. Por isso, continuamos a ministrar e arguir as aulas com os nossos colegas, além disso, reunimos para discutir e dar os primeiros encaminhamentos para a elaboração do Projeto.

Na 4ª semana (11 a 15 de novembro), iniciou-se a observação na escola com a carga horária de 5 horas, onde tivemos a oportunidade de conhecer de perto a realidade da Escola Municipal Agostinho Ramalho, onde observamos as primeiras aulas. Inicialmente nossas pretensões foram apenas observar como acontecia o planejamento e execução das aulas, visando entender melhor a dinâmica da referida escola e o comportamento dos alunos que ali frequentam. Posteriormente, começamos a estabelecer as primeiras parcerias com o professor em sala de aula, onde planejamos algumas para serem ministradas.

O acompanhamento discente foi realizado com avaliações contínuas e diagnósticas. O planejamento foi mensal e interdisciplinar com o acompanhamento da supervisão pedagógica. As reuniões ocorreram periodicamente (bimestrais e extras), com os professores e com os pais e alunos. A Escola possui um PPP (Projeto político pedagógico), as suas atividades são estas: Escola aberta que tem como público-alvo a comunidade escolar e o Mais Educação que atua como

reforço escolar para os alunos fazendo com que estes permaneçam por mais tempo no ambiente escolar.

A participação no Período de Regência contabilizou 5 horas na carga horária de Estágio. Nesse período observamos as aulas simuladas dos nossos colegas e fizemos considerações importantes sobre as atuações de cada um, proporcionando um momento de trocas de experiências. Durante esse período participamos de algumas atividades na escola que permitiram uma integração com o corpo docente e com os alunos, assim como, os outros profissionais da referida instituição, contabilizando 4 horas de participação. Nessa mesma semana foi aprovado o Projeto de Extensão no colegiado de Ciências Humanas.

Neste momento, colocamos em prática todos os ensinamentos adquiridos nas fases anteriores, pois elaboramos cada aula e planejamos os conteúdos ministrados, seguindo os objetivos, avaliação, recursos e procedimentos metodológicos, sendo avaliado pelo professor colaborador.

A realização da Regência de sala é fundamental para a conclusão das atividades relacionadas ao Estágio, pois é a fase em que ele atinge seu ápice, já que se trata da prática pedagógica em sala de aula. O estagiário assume a responsabilidade do professor colaborador de ministrar o conteúdo didático durante o período em que ele precisa permanecer na escola até cumprir a carga horária exigida pela disciplina no decorrer da Regência. Ao ministrar os conteúdos aos

alunos no campo de estágio, seguimos uma programação estabelecida pela escola que também passa por avaliações que são realizadas tanto pelo professor colaborador quanto pelo docente. Durante o processo de Regência, lecionei nas seguintes turmas: 5ª série 51, 5ª série 52 e 7ª série 72. Nos dias de acordo com o funcionamento do horário escolar foi contabilizado a carga horária mínima exigida pelo Estágio Obrigatório.

Na 5ª semana (18 a 22 de novembro), ocorreu a Regência de sala que contabilizou 20 horas na carga horária de Estágio. As aulas ministradas durante a Regência foram: América Andina: Chile; Bolívia e Peru no dia 28/11/2013; os antigos povos Hebreus 29/10/2013; Fenícios 04/11/2013; Grécia Antiga: cultura e expansão territorial 05/11/2013; a civilização Romana 12/11/2013, com duração de 100 minutos correspondendo a duas aulas. Na 6ª, 7ª, 8ª e na 9ª semana demos continuidade na Regência em sala de aula, contabilizando 10 horas para cada disciplina (História e Geografia) e ao mesmo tempo executamos o Projeto de extensão cada semana somamos a carga horária de 30 horas, sendo que na última semana aconteceu a culminância do Projeto de extensão.

No decorrer da ministração dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia, foram realizadas atividades que objetivaram a participação de todos, incentivamos diálogos, debates, as produções escritas e orais, além da postura crítica diante de questões mais pertinentes. Promovemos um clima de interação e igualdade

respeitando as opiniões e deixando os discentes livres para participarem do assunto em questão, bem como valorizamos as intervenções do professor colaborador caso este julgasse necessário.

Planejamos e executamos as aulas com base no interesse dos alunos e no material didático utilizado anualmente, também através de pesquisas em outras fontes sempre preservando a variedade de informações. Podemos dizer que as etapas descritas foram realizadas com sucesso atingindo o objetivo pretendido, as ocorrências durante essa fase são atribuídas ao empenho, dedicação e compromisso com o corpo que compõe a Escola Agostinho Ramalho Marques, respeitando e agradecendo a oportunidade concedida.

A última etapa para o cumprimento da carga da Disciplina de Estágio Supervisionado foi à elaboração do relatório, onde descrevemos de forma clara e coerente as nossas experiências e atividades realizadas durante o período em que tivemos envolvidos nesse processo. Esta Etapa aconteceu no período de 23/12/ 2013 a 31/01/2014, tendo a orientação e elaboração do relatório de Estágio e mini relatório dos resultados do Projeto de Extensão, entrega de relatórios dos estagiários ao supervisor docente, divulgação dos resultados aos estagiários pelo supervisor docente, entrega dos relatórios de supervisão docente à coordenação, e, por fim, entrega dos relatórios à coordenação de curso e inserção dos resultados no SIGAA.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola pública estadual CEM Dom Ungarelli, a equipe formada pelo coordenador de área, prof. Dr. Rickley Leandro Marques; pela supervisora escolar professora Especialista Áurea de Fátima Lopes Silva e pelos alunos do curso de Ciências Humanas: Alessandra Cristina Costa Monteiro, Ana Angélica Araújo Costa, André Luís Bezerra Ferreira, Gildslayne Pinheiro Ribeiro, Jackson Douglas Gomes Mota, Karla Érika Pereira Moraes, Maryjane da Conceição Cruz, Nádia Fernanda Borges, Natália Regina Costa Monteiro e eu, Samir Lola Roland. O objetivo neste momento era desenvolver as atividades provenientes do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Humanas tendo em vista adquirir experiências e habilidades na área da docência que contribuíssem para nossa formação profissional.

As principais metodologias empregadas foram aulas expositivas e dialogada, debates de grupo, leitura e interpretação de textos, exibição e análise de imagens, gráficos, músicas, vídeos e mapas. Os instrumentos utilizados durante a exposição das aulas foram os seguintes: quadro, giz, data show, notebook, micro system, caixa amplificada, cartazes, mapas e textos diversos. Além disso, como o alvo era alcançar faixas etárias menores, realizamos dinâmicas sobre as temáticas abordadas.

Atualmente, a Escola vem contribuindo na educação de muitos jovens e adolescentes ofertando curso de nível médio de ensino. No que se refere a esses alunos, a maioria são oriundos de bairros

carentes e apresentam baixos índices escolares. Assim, através da 4ª Etapa de Estágio, pretendemos além de adquirir experiência necessária para formação, visamos contribuir no aprendizado desses alunos durante o período que estaremos presentes realizando nossas atividades.

Vale ressaltar que algumas competências que procuramos desenvolver ao longo dessa 4ª Etapa de Estágio, permite nos identificar entre aqueles docentes preocupados com as transformações sociais. No entanto, só adquirimos competências profissionais através da relação teoria e prática, ou seja, observando às diferentes situações experimentadas no cotidiano do trabalho e buscando um conhecimento de várias formas. Partimos da ideia de que o ato de ensinar deve ser uma prática que exige responsabilidade e comprometimento, na proporção em que desenvolvemos nossas atividades com essas duas características, conseguimos aprimorar e desenvolver competências.

Na guisa de cada discussão, a professora apresentou algumas inquietações, com o intuito de despertar uma breve reflexão nos alunos. Esta dinâmica possibilitou que os alunos apresentassem um conhecimento preliminar antes da abordagem da temática.

A 4ª etapa de estágio supervisionado ocorreu no segundo semestre de 2014, organizada da seguinte forma: 1º momento: (16 - 18 de julho) – A observação foi um fator preponderante para constatar os problemas encontrados nas escolas públicas, assim

como ver aquelas redes de ensino que ainda tentam superar as dificuldades encontradas com o intuito de possibilitar uma educação de qualidade para nossos alunos. Nesse período tivemos a oportunidade de conhecer os recintos da escola, conversando com os professores e funcionários a fim de conhecer sobre o funcionamento da instituição. Neste momento, tivemos uma reunião entre os professores sobre a atual situação dos alunos, quando foi dito por alguns professores que os alunos enfrentam muitas dificuldades no que diz respeito à questão da leitura em sala de aula. Além do mais, de acordo com os professores, esses alunos apresentam grandes déficits de aprendizagem, pois não aprenderam grande parte dos conhecimentos ensinados durante o ensino fundamental, dificultando, dessa maneira, o avanço no aprendizado.

Na observação da escola, constatamos que a estrutura física do prédio está bem conservada, pois nota-se que manutenções são feitas periodicamente. O espaço físico é amplo, as salas não são muito amplas, mas suportam em sua capacidade cerca de 40 alunos. A respeito do número de salas de aula, são totalizadas 12 salas. No entanto, somente nove salas estão adequadas para o ensino. Já o total de banheiros são 05 ao todo, masculino e feminino. Além disso, constatamos 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 diretoria e mais 01 secretaria. Conta ainda com 01 coordenação pedagógica, sendo responsável Maria do Carmo Martinz.

No que diz respeito a outros espaços verificamos uma quadra esportiva, um laboratório de informática, um pátio coberto, uma cozinha e uma dispensa. De acordo com a diretora da escola, está equipada para atender alunos especiais, mas não contamos rampas, nem qualquer outro tipo de acessibilidade no local. Não presenciamos nenhuma especialização e apropriação no espaço para esta categoria de aluno. Por outro lado, todo o espaço físico da escola é bem utilizado, as salas de aula, salas de vídeo, quadras esportivas e pátios.

O corpo Docente e Técnico é composto de 60 pessoas no geral, tendo a sua maioria o título de graduação em área específica. No que se referem à atuação da equipe de profissionais, todos os docentes possuem jornada de trabalho de 20h semanais. O Projeto Político-pedagógico da escola é composto questões sobre: formação continuada; planejamento participativo; valorização profissional; integração escola x comunidade; diversificação de estratégias metodológicas; atuação do conselho de classe. O acompanhamento dos discentes é realizado nas salas de aula por meio das atividades, reuniões com pais e mestres, reunião do colegiado escolar e atividades culturais.

A escola possui projeto político pedagógico que tem a função de entender a escola como um patrimônio público e de responsabilidade de todos, devendo ser preservada, para que seja um ambiente agradável ao processo ensino-aprendizagem. A formação continuada dos professores, juntamente com planejamento,

proporciona aos educandos aulas dinâmicas e motivadoras. Além disso, acontecem reuniões periodicamente com os professores para periodicamente discutirem problemas relacionados à indisciplina dos alunos, aprendizagem, eventos escolares, atividades que envolvam a comunidade etc. Em relação aos pais, a escola busca estabelecer interação com eles, por meio de reuniões periódicas, e, com a comunidade, por meio de eventos e atividades culturais.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelo projeto político pedagógico, podemos somar oficinas, palestra e outras atividades culturais. Para finalizar esta observação da escola, assinalamos os aspectos da gestão e finanças que é desempenhada e acompanhada pela própria diretora, sendo os recursos financeiros advindos do Fundo Estadual de Educação e do MEC. Vale ressaltar, segundo a diretora, que o recurso orçamentário é destinado para a manutenção da escola e para materiais escolares.

2º momento: (21 – 28 de julho) - Observação da aula do supervisor técnico na escola-campo: procuramos a professora Maria Izabel Rodrigues Durans, responsável pela disciplina de História e demos início as observações das aulas. Nesse momento, nossa atividade se resumiu em analisar a aula dessa professora durante o período de uma semana. A professora ministrou aulas sobre os antigos povos Hebreus e a antiga Grécia, fazendo uso do livro didático, operou questionamentos e fez exposições com exemplos práticos do cotidiano.

3º momento: (28 de julho – 04 de agosto) – A participação da regência do estagiário: no que tange a participação das aulas, no primeiro momento, presenciamos uma apresentação de trabalhos entre os alunos sobre a antiga Grécia, realizada sob intervenções da professora sobre o referido assunto, além de provocar debates importantes que se transformaram em atividades avaliativas. No segundo momento, ajudamos a professora a fazer chamada, contribuímos com a organização dos alunos e auxiliamos na aplicação de provas (com o auxílio da professora corrigimos as questões), dentre outras atividades, que contou com uma parceria e eficiente relação entre estagiário e supervisor técnico.

4º momento: (15-31 de agosto) - Elaboração dos relatórios: nesse momento, contamos com o apoio de nossa supervisora docente, a professora Dra. Pollyanna Mendonça Gouveia Muniz, que nos deu as orientações necessárias para que pudéssemos concretizar esta fase fundamental do nosso curso, colocando no papel todas as nossas atividades desenvolvidas durante essa fase de estágio. Ela sempre nos prestou todo o auxílio, realizando observações e considerações para que no final tudo saísse como planejado, sendo sua participação imprescindível para a conclusão dessa etapa.

As observações e participações das atividades aqui destacadas são cruciais para nosso aprendizado da docência, permitindo-nos assimilarmos um conhecimento importante sobre o nível médio de ensino, além de nesse momento ter-nos permitido verificar detalhes

importantes sobre a prática pedagógica e realidade da nossa educação brasileira.

No que diz respeito à 4ª Etapa do estágio supervisionado, especialmente sobre a prática de observação da escola e das aulas, bem como da participação das aulas do supervisor docente. Podemos constatar que foi uma experiência imprescindível para a carreira de todo e qualquer professor, pois fornece as experiências fundamentais para sua atuação, distintamente sobre o nível médio de ensino que apresenta características próprias em se tratar de outros níveis, justamente por ter como público jovem e adolescente de todos os níveis e de lugares diferentes do ensino fundamental. Assim, a relação observação/prática fundamenta e baliza nossa experiência, fazendo com que possamos repensar sobre o papel da educação em nosso contexto social, político e econômico.

A experiência vivenciada no Centro de Ensino Dom Ungarelli durante a 5ª Etapa de Estágio foi fundamental para nossa carreira docente. Atualmente essa escola pública oferta um ensino de nível médio para jovens, adolescentes e adultos durante os turnos matutino, vespertino e noturno, formando futuros grandes profissionais. O que nos chamou atenção como problema constatado foi a indisciplina e desinteresse de parte dos alunos pelas aulas ministradas pelos professores. Por outro lado, existem alguns alunos que apesar dos contratempos se mostram interessados e com vontade de aprender o que o professor está ministrando.

Podemos ressaltar algumas atitudes tomadas diante de algumas experiências surgidas durante a Regência. Durante esse momento optamos por assumir um perfil de professor mais crítico, acreditando que o educando é responsável pelo seu próprio aprendizado, jamais optando por aquele perfil de profissional que se vê como único sujeito do conhecimento em detrimento dos alunos. Neste momento procurei manter sempre uma postura mais observadora, analisando o funcionamento e a realidade escolar a fim de aprimorar a prática docente, tendo em vista despertar o interesse e a participação dos alunos. Veja abaixo os temas das microaulas ministradas durante a Regência:

Microaula		
Data	Tema	Ministrante
30/10/14	Revolução Industrial	Samila Sá Silva
	1° Guerra Mundial	Sânia de Moraes
	Revolução Industrial	Nayane Serra
	1° Reinado do Brasil	Roseana Araújo
06/11/14	Mundo Islâmico	Jessica Mendes
	Independência do Brasil	Sânia de Moraes
	Capitanias Hereditárias	Jucileide Fonseca
	Reforma Protestante	Natália Monteiro
	Mercantilismo	Samila Sá Silva
	Mineração no Brasil	Roseana Araújo
13/11/14	Escravidão e Resistência	Roseana Araújo
	As grandes Navegações	Lindacy Santos
	A Grande Depressão	Samilla Sá Silva
	A Guerra de Canudos	Jackson Douglas
	A Reforma Protestante	Nayane

	O Sistema de Capitanias Hereditárias	Jacqueline
	O Renascimento e o início da Modernidade	Liliane Castro
	A Origem Humana	Natália Monteiro
	Brasil Colônia	Nayane de Jesus

Antecedente a regência na escola realizamos durante a 5ª etapa três microaulas com a supervisora Elba Mota, porém, vale lembrar que durante a 4ª etapa ministramos uma microaula que somada as da última etapa totalizam 4 microaulas ministradas. Os conteúdos trabalhados pelos discentes em sala de aula do campus da UFMA foram os seguintes:

Dia 06/11/2014

- A Revolução Industrial
- A Segunda Guerra Mundial
- O Mercantilismo

Na etapa consistente a regência, as aulas foram realizadas respectivamente nos dias 04, 09, 10 e 12 de dezembro de 2014. Os conteúdos foram:

- Dia 04/12/14
- Imperialismo (temática trabalhada em 02 aulas na turma 201);
- Dia 09/12/14
- Igreja e Cultura Medieval (temática trabalhada em 06 aulas na turma 104);

- Dia 10/12/14

- Igreja e Cultura Medieval (temática trabalhada em 04 aulas na turma 102);

- Dia 12/12/14

Independência das 13 colônias da América (temática trabalhada em 04 aulas na turma 102).

Minha participação na 5ª etapa de Estágio ocorreu no segundo semestre de 2014, sendo organizada da seguinte forma: a etapa de ministração de microaulas entre os estagiários e avaliados pelo supervisor docente foi uma atividade bastante enriquecedora, pois permitiu que nos avaliássemos ao passo que analisávamos os nossos colegas de turma. As aulas ocorreram na UFMA, Campus de Pinheiro, sendo avaliadas pela nossa supervisora docente a Prof. Me. Elba Mota. O grupo avaliado pela professora foi composto por doze estagiários. Eu, Samir LoLa Roland, Lindacy dos Santos, Roseana Araújo, Samila Sá Silva, Natália Regina, Jucileide de Fonseca Pereira, Sânia de Moraes, Jessica Mendes, Nayane de Jesus, Jackson Douglas, Jacqueline, Liliane Castro.

Os assuntos ministrados durante a execução das microaulas foram os seguintes: Renascimento e o Início da Modernidade, o sistema de capitanias hereditárias e a colonização, a guerra de Canudos, a Reforma Protestante, a grande Depressão de 1929, escravidão e resistência, as grandes navegações, o mundo Islâmico, a independência do Brasil, o sistema de capitanias hereditárias, o

Mercantilismo, a Mineração e aspectos sociais, o Renascimento, Brasil Colônia e a origem humana.

O período de Regência foi o momento em que nós estagiários tivemos a oportunidade de experimentar a prática docente em sala de aula. Nesse momento, o grupo inicial de estagiários foram divididos entre os supervisores técnicos com o intuito de facilitar o andamento desse trabalho. A supervisora técnica responsável pelo meu grupo foi a professora de História Lurдинete Pacheco. Minhas aulas foram direcionadas para um público de alunos do 1º e 2º ano dessa escola. Ministrei minhas aulas nos dias 04, 09, 10 e 12 de dezembro, contabilizando o total de 16 aulas. A metodologia utilizada foi a leitura do livro didático, realizando considerações e provocando debates importantes que se transformaram em atividades avaliativas sobre os temas.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na etapa da regência, obtive redução de 20% de carga horaria devido haver participado enquanto bolsista do projeto PIBID. Segundo as minhas observações de aula durante esta etapa, pude perceber alguns fatores, dentre os quais podemos destacar a partir desse momento: os alunos demonstraram interesse pelas temáticas trabalhadas, obedeceram às propostas de atividades avaliativas para aula, participaram diretamente das explicações fazendo perguntas e oferecendo importantes contribuições. É valido lembrar que durante a regência recursos didáticos-metodológicos, além do livro didático foram

utilizados, pois se fizeram necessários para melhor exposição dos assuntos.

As observações e participações das atividades aqui destacadas são cruciais para nosso aprendizado da docência, permitindo-nos assimilarmos um conhecimento importante sobre o nível médio de ensino. Nesse momento foi possível verificar detalhes importantes sobre a prática pedagógica e realidade da nossa educação brasileira. Assim, o objetivo foi através desse projeto, conhecer as diferentes visões dos profissionais da educação, bem como as opiniões dos alunos com relação à educação pública estadual. A metodologia aplicada para concretização desse projeto foi divulgação em três turmas da escola campo; aplicação dos questionários em sala de aula, análise e representação dos resultados obtidos, apresentação dos resultados para a Supervisora docente, feedback dos resultados do projeto na escola campo, dentre outros.

Nessa última etapa de estágio caracterizada pela aplicação do projeto de extensão com algumas turmas selecionadas, onde as atividades propostas foram desenvolvidas em sala de aula (explicação e aplicação do questionário), deu-se de forma satisfatória à medida que o aplicávamos no decorrer dos dias estabelecidos. A primeira etapa se caracterizou pela elaboração da parte teórica do projeto nos dias 26 e 27 de novembro de 2014. Na segunda etapa fizemos a elaboração do Questionário em reunião na UFMA no dia 28/11/14. Entre os dias 01 e 05 de dezembro de 2014, fizemos a aplicação do

questionário com os alunos das três séries do ensino médio na escola campo. Nos dias 10, 11 e 12 do mesmo mês, iniciamos a análise quantitativa dos questionários. Nos dias 15 e 16/12/14, realizamos a análise teórica-qualitativa do questionário. Para finalizar, no dia 18 de dezembro de 2014, fizemos a divulgação dos resultados para a professora docente da UFMA.

A 5ª Etapa de Estágio ocorreu em quatro momentos específicos, a saber: apresentação das microaulas de Estágio, participação de Regência, elaboração e aplicação do Projeto e elaboração do relatório final de estágio. As atividades desta etapa do estágio foram desenvolvidas nos respectivos meses: maio, outubro, novembro de 2014. No que diz respeito à 5ª Etapa do estágio, especialmente sobre a prática de observação da escola e das aulas, assim como da participação das aulas do supervisor docente.

O Estágio Supervisionado foi de extrema importância para o nosso aprendizado, pois além de conhecer a realidade daquela escola, tive a oportunidade de contribuir para ampliação dos conhecimentos daqueles alunos e despertar neles o desejo de construir sua própria história a partir dos estudos. Sendo assim, trata-se de uma experiência de extrema importância, onde tivemos o prazer de receber o reconhecimento e prestígio por parte deles, e, também, a contribuição dos professores colaboradores, os quais foram compreensivos o tempo todo, colaborando com as atividades e ajudando-nos em nossas dificuldades.

Desse modo, adquirimos experiência ao lidar com a prática educativa e percebemos a importância da relação teoria e prática no enfrentamento dos problemas sociais e educacionais. Através da reflexão e entendimento de que o ser humano é um ser, sobretudo, social e político, desenvolvemos nossas atividades com o intuito de promover sempre a igualdade e a liberdade nos espaços escolares, promovendo a tolerância, a amizade e o respeito entre todos os sujeitos escolares. Por fim, concluímos que devemos ter resistência frente aos diversos problemas encontrados e lutar com ações democráticas e coletivas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NETO, João Cabral de Melo. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

PETEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação Escolar**: Uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard: tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre os autores

Andreza de Souza Almeida

<http://lattes.cnpq.br/8507833517623752>

Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), tendo como linha de investigação - Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação"; Pós-Graduada em "Avaliação, Saúde e Trabalho" pela Faculdade Santo André; Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Possui experiência profissional em Saúde Mental.

Carlos Eduardo Barbosa Alves

<http://lattes.cnpq.br/5393302796173428>

Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG -2017). Possui graduação em Letras - Habilitação Português e Inglês, pela AESA/CESA (2001) e especialização em Avaliação Educacional em Língua Portuguesa pela UFPE (2004). Ainda, graduação em Pedagogia (2019) pela UNINTER. Tem experiência como formador de professores na Rede estadual de Ensino, foi Educador de Apoio em EREMs, foi Coordenador Geral de Desenvolvimento da Educação, na GRE Agreste Meridional. Trabalhou como professor em cursos de Pedagogia. Atualmente, é Gestor Escolar da EREM Monsenhor Alfredo Dâmaso, jurisdicionada à GRE do Agreste Meridional. Como pesquisador, tem interesse de estudos nas áreas de Formação Continuada de Professores, Ensino de Língua Portuguesa, Estudos Textuais, Linguística Aplicada e Avaliação da Aprendizagem.

Ilma Maria Fernandes Soares (Organizadora)

<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1994), Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2015). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do grupo de pesquisa EDDUC - Estudos em Docência e Discência Universitária na Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ludicidade e docência universitária, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores, crenças, cultura da escola, educação e políticas educacionais.

Monica Openkoski

<http://lattes.cnpq.br/2796596886424961>

Graduação em andamento em Pedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

<http://lattes.cnpq.br/8437021453245745>

Possui graduação em Letras Português/Inglês e, em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2000). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006). Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (2018). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no curso de Pedagogia do Campus de Irati - Paraná. É líder do grupo de pesquisa - Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (CNPQ/UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa - Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia (CNPQ/UTFPR). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica,

metodologia de ensino, educação infantil e anos iniciais, formação de professores nas modalidades presencial e a distância.

Susana Schneid Scherer

<http://lattes.cnpq.br/1305701927429392>

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2010), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino médio, educação física, políticas educacionais, escola e reforma do rio grande do sul.