



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEGAGOGIA**

RENATA KELLY FARIAS DINIZ

**PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
V**

**CAMPINA GRANDE
2019**

RENATA KELLY FARIAS DINIZ

**PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
V**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação /Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Ensino Fundamental

Orientador: Prof.^a Me. Kátia Antero de Farias

**CAMPINA GRANDE
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D585p Diniz, Renata Kelly Farias.
Prática docente [manuscrito] : reflexões a partir do estágio supervisionado V / Renata Kelly Farias Diniz. - 2019.
40 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.
"Orientação : Profa. Ma. Kátia Antero de Farias ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."
1. Estágio supervisionado. 2. Prática pedagógica. 3. Teoria pedagógica. 4. Prática docente. I. Título
21. ed. CDD 372.225

RENATA KELLY FARIAS DINIZ

PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
V

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação /Departamento do Curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em pedagogia.

Área de concentração: Ensino Fundamental

Aprovada em: 11/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Kátia Antero
Prof. Me. Kátia Antero de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria das Graças Ferreira Lima
Prof. Me. Maria das Graças Ferreira Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Wanderléia Farias Santos
Prof. Dr. Wanderléia Farias Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus benevolente em primeiro lugar, que conduziu os meus caminhos para que alcançasse esse objetivo.

Aos meus pais, Maria Roseni e José Ramos, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando os meus estudos, apesar de todas as dificuldades.

Aos meus irmãos, Rosângela, Augusto e Roberto, que fazem parte da minha história, com momentos felizes que guardo na memória até hoje.

À minha querida avó Terezinha, por ser o alicerce da minha família, a quem devemos todo amor, carinho e ensinamentos.

À minha querida filha Heloísa, que foi o fruto na metade dessa caminhada, e sua chegada só fez me incentivar cada vez mais, para que assim conseguisse chegar à reta final.

Ao meu Companheiro Charles, por todo o apoio e companheirismo desde o início e incentivo para que nunca desistisse.

As amigadas que fiz no curso de Pedagogia, em especial Karla e Larissa, por compartilharem momentos e experiências que mudaram minha vida para sempre, agradeço todo apoio e parceria durante esses quatro anos.

À minha prezada e querida Orientadora Prof.^a. Me. Kátia Antero de Farias pela dedicação, incentivo e humildade.

RESUMO

O Estágio Supervisionado sempre busca preparar o discente para sua futura atuação profissional partindo disso, estabelecer esse conhecimento se faz de grande valia para a construção e reflexão da prática pedagógica exercida em sala de aula, diante do contexto de observação a fim de perceber o quanto a teoria aliada à prática se faz necessária para a construção do docente. O objetivo geral do presente estudo é refletir sobre a prática docente, a partir do Estágio Supervisionado V, tendo em vista proporcionar ao aluno relacionar a teoria à prática que é apresentada nas salas de aulas no ensino Fundamental I. Os objetivos específicos: Pretende-se ressaltar a partir de referências e leituras a importância da teoria na prática pedagógica; estruturar análises a partir da observação do estágio à relação estabelecida da teoria e prática em sala de aula; compreender a prática docente com uma ação transformadora e como a teoria é mediada na prática. Como percurso metodológico optou-se pela pesquisa qualitativa com caráter de pesquisa de campo tendo como suporte a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado V, anotações em diário de campo (do estágio), observações e estudos de teóricos que fundamentam: Libâneo (2013), Freire (1996), Pimenta (2012), dentre outros. As conclusões apresentadas sobre a relevância de uma prática docente reflexiva se constituem a partir das nossas análises críticas, construídas a partir da vivência do Estágio de observação, acerca das ações pedagógicas observadas nas salas de aula do Ensino Fundamental, demonstrando assim, que a prática reflexiva deve ser um princípio educativo para o desenvolvimento, e modelo de vida mais democrático do educador e do educando.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Teoria e Prática Docente. Discente.

ABSTRACT

The Supervised Internship always seeks to prepare students for their future professional performance based on this, establishing this knowledge is of great value for the construction and reflection of the pedagogical practice exercised in the classroom, in the context of observation in order to realize how much theory combined with practice is necessary for the construction of the teacher. The general objective of the present study is to reflect on the teaching practice, from the Supervised Internship V, in order to provide the student to relate the theory to the practice that is presented in the classrooms in Elementary School I. The specific objectives: It is intended to emphasize from references and readings the importance of theory in pedagogical practice; structure analysis from observation of the internship to the established relationship of theory and practice in the classroom; understand teaching practice with a transforming action and how theory is mediated in practice. As a methodological path, qualitative research with a field research character was chosen based on the experience lived in Supervised Internship V, annotations in a field diary (of the internship), observations and studies by theorists who support: Libâneo (2013), Freire (1996), Pimenta (2012), among others. The conclusions presented on the relevance of a reflective teaching practice are based on our critical analysis, built from the observation stage experience, about the pedagogical actions observed in the elementary school classrooms, thus demonstrating that the reflective practice it must be an educational principle for development, and a more democratic model of life for the educator and the student.

Keywords: Supervised Internship. Teaching Theory and Practice. Student.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	11
2.1 Tendências liberais	11
2.1.1 <i>Pedagogia Progressista</i>	14
2.2 O papel do professor	17
3. METODOLOGIA	28
4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

A prática de observação realizada no Estágio Supervisionado V pode ser compreendida como uma ferramenta fundamental para relacionar teoria e prática, contribuindo para a formação da identidade profissional e possibilitando ao licenciando o contato com a realidade escolar. Essa fase é imprescindível para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática pedagógica aplicada em sala de aula ao observar o docente na sua atuação no dia-a-dia, sendo possível perceber a relação sistemática que precisa existir entre teoria e prática, e fazer um diagnóstico, que possibilite identificar as principais dificuldades.

É a partir desse contato que se faz importante o olhar de pesquisador e investigador do discente-estagiário. Dessa forma, a vivência em sala de aula contribui para futura atuação profissional, sendo possível analisar, a prática pedagógica e, por conseguinte, o conhecimento da rotina do docente em sala de aula, além da relevância de se conceber a relação entre teoria e prática, desvelando esse espaço como um local de muitas reflexões e descobertas na busca da identidade profissional.

A prática de observação docente vivenciada no Estágio V consolida-se como uma rica oportunidade de avaliar e construir a prática pedagógica, partindo dos conhecimentos teóricos adquiridos na academia, possibilitando uma ampliação no campo de formação enquanto profissionais. Portanto, o Estágio oportuniza ao discente reconhecer o futuro campo de atuação, mediante os percursos que são vivenciados, possibilitando refletir, de forma crítica, sobre o que é presenciado na sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a prática docente a partir do Estágio Supervisionado V, tendo em vista proporcionar ao aluno relacionar a teoria à prática apresentada nas salas de aulas no ensino Fundamental I. Como objetivos específicos pretende-se ressaltar a partir de referências e leituras, a importância da teoria na prática pedagógica; estruturar análises, a partir da observação do Estágio, entre teoria e prática em sala de aula; e compreender a prática docente com uma ação transformadora.

Partindo desses objetivos, o trabalho apresenta a seguinte problemática: Qual é a importância de se efetivar a teoria adquirida na graduação, à prática docente em sala aula?

Para responder essa indagação, destacamos três hipóteses: É necessário que o docente acredite que a prática pedagógica não se constitui apenas da prática, mas da vinculação entre teoria e prática (práxis), sendo importante destacar o quanto as teorias da educação influenciam no processo da prática escolar. É de fundamental importância que o professor exerça um papel de mediador, possibilitando ao aluno condições de aprendizagem, através de uma prática que favoreça e facilite esse processo. A formação continuada do professor, alicerçada em uma fundamentação teórica que subsidie a sua prática pedagógica e contribua para a aprendizagem dos alunos na construção de conhecimentos mais significativos.

A justificativa e motivação por esse tema se deu a partir das observações feitas no Estágio Supervisionado V e a reprodução do discurso dos docentes da escola, lócus de estágio, que deletavam, muitas vezes, a teoria estudada na graduação, pois não tinha aplicabilidade na prática, destacando assim que a teoria era desconsiderada como subsídio para a prática docente.

Como metodologia para esse trabalho foi elaborada uma pesquisa com caráter qualitativo, tendo como norteador os estudos de diversos autores como Libâneo (2013), Freire (1996) e Pimenta (2012), dentre outros.

A fundamentação teórica se divide na abordagem das tendências pedagógicas liberais e progressistas, ressaltando a importância do conhecimento relativo a essas tendências norteadoras da prática docente, e quanto seu conhecimento é importante para uma prática reflexiva. Logo, o segundo capítulo apresenta o papel do docente em cada uma das tendências já citadas.

Em seguida, é discutida a importância da formação continuada como fonte de aperfeiçoamento teórico que reflete na prática, considerando que essa formação permanente é uma ação que contribui para inovar e refazer sua prática. Por fim, destacamos a relevância do Estágio Supervisionado, evidenciando a importância desse momento para se constituir a identidade profissional do discente, levando em consideração a reflexão e crítica além do espaço organizacional, profissional, em relação ao aluno e sociedade, através dos aspectos que o estágio proporciona.

A pesquisa visa colaborar e partilhar situações vivenciadas pelo aluno-estagiário no contexto em que está inserido, em paralelo com os estudos teóricos, sendo assim uma experiência sucinta para explorar demandas que se fazem pertinentes, adotando uma postura investigativa do docente sobre a didática exercida na sua prática cotidiana.

2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Durante o processo de formação é necessário que o professor possua certa bagagem teórica para que ao saber construído sejam agregados conhecimentos que subsidiem sua atuação.

Para tanto, é essencial que se tenha conhecimento relativo as tendências pedagógicas para nortear a prática exercida em sala de aula orientando o professor na sua metodologia de ensino. Ao mesmo tempo, percebe-se que a prática docente vem assumindo facetas diferentes em cada período histórico, sob as influências sociais, econômicas, e políticas, as quais permeiam e refletem no processo educativo.

Diante disso, o presente estudo tem como referência as tendências pedagógicas, segundo a perspectiva de Libâneo (1985), destacando-se as Liberais, que são subdivididas em: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista, e as Pedagogias Progressistas, que se subdividem em: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos, teorias que historicamente legitimam de modo contundente a prática docente até os dias atuais, refletindo na subjetividade do ensino/aprendizagem.

2.1 Tendências liberais

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem como função a formação de indivíduos para o desempenho de papéis sociais, desconsiderando as diferenças sociais, culturais, e as desigualdades existentes. A esse respeito, Filho (2011) ressalta as características gerais da pedagogia liberal:

Libâneo não difere muito de Saviani, quando considera que a pedagogia liberal tem por função preparar o indivíduo para papéis sociais, de acordo com aptidões e interesses de cada um. São as pessoas que devem se adaptar às normas e às condições existentes na sociedade, onde as relações de classes sociais não são consideradas. [A pedagogia liberal] busca a igualdade sem as grandes mudanças sociais (FILHO, 2011, p.12).

Reafirma-se assim, o caráter conservador de ideário capitalista que mascara as diferenças sociais existentes, mesmo diante da ideia difusa de igualdade que é referido nessa tendência. Historicamente, a tendência liberal iniciou-se com a

pedagogia liberal “tradicional”, conforme aponta Bourdieu (1999, p. 41) “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Baseando-se no modelo de ensino humanístico, que ressalta que a escola não tem o papel de modificar ou mobilizar a realidade social, sendo o papel de transformação social algo que depende somente das aptidões e esforço do sujeito. Percebe-se assim, que nessa tendência se tem um modelo de conservação social baseada na produção e reprodução de valores, favorecendo uma determinada classe, reforçando as desigualdades sociais, e exigindo uma universalidade em ambientes de culturas, e realidades diferentes.

A tendência Tradicional considera a escola como elemento primordial para acabar com a ignorância e a marginalidade, com preocupação centrada na quantidade de conhecimentos, independente da qualidade do conhecimento que era gerado, baseada em uma metodologia centrada no professor como principal detentor do conhecimento.

O docente na pedagogia liberal é a figura central, fator determinante no processo de conhecimento, precedendo um modelo de ensino humanístico, e verdades impostas, prezando pelo respeito e autoridade em sala de aula, cessando a participação do aluno, enfatizando a concentração, silêncio e esforço como afirma Gôngora (1985):

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante (GÔNGORA,1985, p. 23).

Ressalta-se que, apesar de todas as diferenças sociais, culturais, e econômicas, todos têm oportunidades que dependem somente do seu próprio esforço, e a partir desse lugar de origem devem buscar caminhos para que assim consigam superar as desigualdades e alcançar novos patamares sociais.

Com o início de um novo movimento surge a pedagogia liberal renovada que, em seu contexto, atribui uma nova função a escola, ao aprender fazendo, considerando assim, a transmissão de cultura como um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo, partindo do pressuposto de que os interesses pessoais de cada indivíduo partem do interno para o externo, promovendo a sua

adequação ao meio social. Diante disso, a escola tem o papel de reproduzir a vivência cotidiana através de experiências, devendo o professor valorizar a ação do aprender fazendo.

Em um ideário construtivista, essa pedagogia liberal renovada valoriza os processos mentais, mas para isso é necessário que o professor crie condições para o aluno aprender fazendo, sendo assim considerado agente ativo no processo de aprendizagem, com uma aparência mais democrática, transformando a sala de aula em um lugar de descobertas e estimulação. Conforme ressalta Luckesi (1994), para a pedagogia renovada:

A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo (LUCKESI, 1994, p.55).

Em contraponto à escola tradicional, sucede a teoria escola novista (liberal renovada não-diretiva) com uma visão renovadora, que atribui o papel da escola à formação de atitudes, focando no processo psicológico, buscando assim o desenvolvimento das relações e comunicação pessoal. Nessa tendência é possível perceber a influência de ideias liberais, sendo representadas no contexto educacional por um modelo de pedagogia liberal. Como afirma Aranha (1996, p.168) “Compreende-se o ideário de escola novista a partir da situação social e econômica. Nesse sentido, a escola nova é típica representante da pedagogia liberal”.

Na perspectiva da Escola Nova¹, o aluno possui papel considerável no processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo, retirando do professor o papel central e incitando uma relação cooperativa entre professor-aluno, favorecendo a interpessoalidade, substituindo práticas tradicionais e beneficiando o processo de democratização da educação pública mediante a proposta para os educadores reinventarem e aprimorarem as suas práticas pedagógicas.

Ligada ao sistema produtivo e capitalista, surge a teoria tecnicista que enfatiza como objetivo principal a internalização da escola como um modelo racional e produtor para o condicionamento e controle, percebendo o indivíduo como uma máquina social e a sua formação ligada à preparação dos alunos para o mundo do trabalho, referindo-se ao docente como apenas um transmissor de conteúdos, e

¹Escola Nova: movimento organizado por educadores em busca do processo de modernização e substituição de práticas educacionais tradicionais no final do século XIX. (Grifo do Autor)

cabendo ao aluno fixar e apreender esses conceitos, não estabelecendo uma relação reflexiva ou crítica. Saviani (2010) destaca o teor objetivista e analítico da pedagogia tecnicista, com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirado no princípio de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. Esse tipo de tendência fundamenta-se em teorias comportamentalistas, com foco na formação de indivíduos competentes para o mundo do trabalho.

Essa teoria surge com a preocupação central de controlar o processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista e que acaba introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda da força de trabalho, transferindo o controle realizado internamente pelo produtor para uma instância superior a ele: a da gerência (KUENZER, 1982).

Dessa forma, os interesses políticos e econômicos são aliados, e a educação está à serviço do capital, conseguindo transferir através do ensino, formas de controle regidas através das práticas pedagógicas, com relações estruturadas e papéis bem definidos na relação professor-aluno. Considera-se assim a aprendizagem como mérito técnico, gerando descontinuidade no ensino e compartimentando o trabalho pedagógico.

Através das teorias liberais nota-se o papel de destaque do docente como detentor do saber, e muito pouco protagonismo do aluno, através de um modelo de ensino que não assume um caráter totalmente reflexivo, mas com paradigmas que são contrárias as necessidades e diversidade perceptíveis na escola, não sendo possível destacar em algumas teorias liberais a dialogicidade entre o ensino e a aprendizagem.

2.1.1 Pedagogia Progressista

A pedagogia progressista libertadora é um modelo que propõe a transformação social por meio da educação. Aranha (1996) aponta que na década de 70, em contraposição à tendência liberal e diante do esmorecimento da fé no movimento escolanovista, que não conseguiu garantir a todas as camadas populares um ensino de qualidade, a corrente Progressista surge em busca de novos caminhos, a partir de uma nova concepção de educação. Amparado nas teorias marxistas no início dos anos 80, durante o final do regime militar, há grande movimentação de educadores tencionando a superação das desigualdades sociais,

aportando-se na pedagogia Libertadora que surge através de movimentos populares.

Segundo Libâneo (1985), a metodologia progressista se manifestou por meio de três pedagogias: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica, e a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, frisa a precedência dos conteúdos no confronto com as realidades sociais.

A Progressista Libertadora teve como principal precursor, um dos maiores nomes, Paulo Freire, na luta por educação emancipatória e conscientizadora, na construção de um pensamento crítico para a formação de uma sociedade mais igualitária, se opondo ao modelo liberal de ensino. Freire (1979) compara a educação tradicional ao modelo de ensino bancário em que, através desse processo formal de ensino, o aluno é considerado como depósito de conhecimento, realizado pelo professor, já que as desigualdades sociais, as experiências de vida, cultura e realidade do discente não são valorizadas².

Nessa tendência é preciso que o professor se torne reflexivo perante a sua prática e teoria aplicada em sala de aula, lançando fora conceitos que estreitam o vínculo docente com o aluno, amparado em formas viáveis e métodos que favoreçam à efetivação da aprendizagem significativa: investigação, análise e problematização. Filho (2011) atenta que:

Essa tendência prega o engajamento político do professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do capitalismo, descartando a educação bancária, tradicional e enfatizando uma educação contextualizada, dialética, dialógica, com conteúdos extraídos da realidade social, e a escola fazendo a mediação (FILHO, 2011, p. 46).

É necessário que o docente considere o lugar social que esse sujeito aluno ocupa, procedendo com diferentes métodos pedagógicos contrários ao tradicional. Dessa forma, sendo possível trabalhar o aluno em sua integralidade, sem desconsiderar os fatores culturais, étnicos, e políticos que fazem parte da sua realidade.

Sobre a tendência libertária, suas referências consistem na valorização do pensamento e ideias do educando, buscando conceder a liberdade de expressão e

²Ensino bancário: ligado à metodologias tradicionais, que consideram o professor como centro do processo de ensino/aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento, e o aluno reproduz esse conhecimento.

aprendizagem livre e grupal. Para Luckesi (1994), dentro da tendência libertária, o professor tem a função de transformar a personalidade do educando, num sentido libertário e autogestionário, com o objetivo de promover mudanças na estrutura escolar, partindo de situações mais simples as mais complexas, até alcançar todo o sistema educacional.

A ideologia da tendência libertária destaca que a emancipação e transformação social foram definidas a partir da autogestão com a liberdade de um ensino mútuo e informal. Lobrot (1973) ressalta que a autogestão visa preparar o caminho para autogestão social, tendo como finalidade a educação libertária. Logo, os indivíduos devem ser incentivados para se envolver de forma ativa no meio do qual parte, e pondera que:

A autogestão pedagógica somente pode ser uma preparação social. Esta constitui o objetivo final. Por autogestão social entendemos (...) uma autogestão que englobe todos os grupos em todos os níveis da sociedade, contrariamente, a autogestão política que fica confinada à 'cúpula', se assim se pode dizer e visa a modificação de macrogrupos (LOBROT, 1973, p. 493).

Além da autogestão, a educação libertária destaca que a formação do sujeito deve ocorrer de forma integral, e que o conhecimento obtido deve ser contextualizado a partir das necessidades cotidianas para as situações mais complexas, do intrínseco ao sujeito ao social coletivo, garantindo a participação de todos no processo educativo e na busca pela autonomia.

Seguindo essa tendência, temos a Crítica Social dos Conteúdos, abordando em sua concepção a mesma ideia das demais tendências progressistas, ou seja, de um modelo educacional voltado para a transformação de forma conscientizadora, intensificando que o conhecimento precisa estar fundado no saber intelectual que já foi adquirido pela humanidade. Aranha (1996) afirma:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (ARANHA, 1996, p.216).

Na construção de uma aprendizagem voltada aos métodos investigativos é de grande relevância o papel do docente, para que assim o conhecimento gerado em

sala de aula e os conteúdos ofertados estejam atrelados com o cotidiano do aluno partindo de suas experiências.

Neste sentido, as pedagogias progressistas tendem para o mesmo caminho, da valorização do discente e da sua realidade social, com isso é necessário que a escola assuma o papel primordial com a responsabilidade de favorecer a inter-relação crítica, com a utilização de recursos disponíveis para as mudanças sociais desejadas.

Mediante o conhecimento das tendências pedagógicas progressistas, compreendemos um novo caminho e olhar para a educação visando à transformação do sujeito e sua integralidade social, política e econômica, respeitando a sua cultura e o lugar que ocupa socialmente. Dessa forma, o sujeito docente-discente assume importante protagonismo nesse cenário, para a partir da educação desenvolver a consciência crítica e a ruptura de modelos impostos socialmente.

2.2 O papel do professor

Considerando o conhecimento docente acerca das tendências pedagógicas liberais e progressistas, e sabendo que são referências para a prática pedagógica, elemento principal para geração da aprendizagem dos alunos, destaca-se adiante o papel do professor em cada uma das tendências já citadas, atentando-se que a dinâmica de atuação em sala de aula, pode ou não se limitar ao uso exclusivo de uma única tendência, sendo possível observar que em algumas práticas existem versatilidade com características específicas de várias tendências.

Sabe-se que a educação brasileira, de forma histórica e conceitual, se caracteriza por momentos de mudanças, e de forma implícita, esse ideário pedagógico se manifesta através da prática docente. Contanto, na pedagogia liberal tradicional essa ideologia é marcada até os dias atuais, pelo conservadorismo, no qual a escola consiste em um local que prepara o aluno de forma intelectual e moral padronizado, conforme afirma Libâneo (1985, p.75) “Nesta tendência o papel da escola consiste na preparação moral e intelectual dos alunos, para assumir sua posição na sociedade. O compromisso das escolas é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade”.

Esse conservadorismo e separação entre ensino e sociedade são observados através do perfil do professor tradicional que opta por aulas expositivas e restritas à transmissão de conteúdos, identificadas através da metodologia baseada em cinco passos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação, de forma acrítica e não reflexivo, que se fundamenta em métodos conteudistas e de memorização acerca dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, desconsiderando a relação do conteúdo com a realidade social da qual o aluno faz parte.

Nesse tipo de prática, a relação professor-aluno se ampara na autoridade do professor em sala de aula como detentor e transmissor do conhecimento, de modo que esses alunos internalizem e reproduzam sistematicamente o conhecimento transmitido, atribuindo um papel irrelevante ao alunado. Apesar de ser considerada retrógrada, essa metodologia de ensino ainda é muito utilizada nos dias atuais, embora muitos professores e escolas não admitam o tradicionalismo na sua prática.

Já na tendência liberal renovada progressista se difunde a ideia da escola adequar-se às necessidades do seu aluno, enquanto o professor assume o papel de proporcionar experiências que satisfaçam o interesse do seu aluno e da sociedade, valorizando assim competências e habilidades que são aprendidas através do “aprender fazendo”.

Diante disso, a metodologia de ensino nessa tendência baseia-se na experimentação, investigação e descobertas, destacando o trabalho coletivo como importante eixo de aprendizagem, e o professor como incentivador discreto para a concretização de soluções. Nesse contexto, a relação professor-aluno é bem divergente da tradicional, onde o professor não se detém ao lugar de privilégio, configurando-se como auxiliar do aluno no desenvolvimento pessoal, consolidado espontaneamente. Trata-se de uma tendência que para concretização do ensino é necessário dispor de condições estruturais e uma relação positiva entre professor-aluno.

A tendência liberal renovada não diretiva (Escola Nova) se relaciona diretamente à formação de atitudes, de modo que o professor não utiliza métodos tradicionais, e a metodologia de ensino vai além de transmitir conteúdos de forma expositiva, sendo marcado pela prática com métodos incorporados que proporcionem o autodesenvolvimento do aluno, facilitando a aprendizagem. Portanto, o protagonista agora é o aluno que passa a fazer parte das práticas de

ensino e o professor como um incentivador, favorece à formação de seres reflexivos e autênticos que agem sobre o meio de forma independente, um modelo de educação que é pensada necessariamente para o aluno.

Para finalizar sobre o papel do professor nas tendências liberais, evidencia-se que a tendência tecnicista ligada ao modelo de sistema produtivo capitalista busca a formação de indivíduos competentes para atuar no mercado de trabalho. A metodologia de ensino nessa tendência se estabelece de forma programada e sequenciada, com conteúdos de ordem científica, sem subjetividades, efetivando-se de forma objetiva. Desta forma, o professor se limita a apenas um vínculo de ligação entre o conteúdo e o aluno através de suas técnicas de ensino instrucionais, nas quais o aluno é o principal responsável pela eficácia do ensino. Na relação professor-aluno não existe uma valorização do aluno ou do professor, prezando-se pela busca por eficiência e geração de resultados, sem estabelecer relações afetivas, reflexivas ou críticas, sendo voltado para o uso de ordem técnica, centrada na racionalização e produtividade.

Partindo para tendências opostas as liberais, destaca-se o papel do professor na pedagogia progressista, que se ampara em métodos de análise crítica e reflexiva, sendo contrária ao modelo de sociedade capitalista por conta das consequências e desigualdades que tal sistema produz. A primeira tendência progressista em evidência é a libertadora, onde a metodologia de ensino do professor tem respaldo diretamente na proposta Freireana, na perspectiva de uma educação emancipatória que garanta ao sujeito-aluno maturidade e compreensão, para que assim sejam agentes modificadores e transformadores da realidade social através da educação que lhe é proposta. Nessa perspectiva, o professor atua como sujeito nesse processo, através da relação de empreender o conhecimento com base em determinado contexto significativo para seu aluno. Dessa forma, a relação professor-aluno ocorre no formato horizontal, descartando a relação de autoridade, com relação estabelecida informalmente e coletivamente, assim o sujeito transforma seu próprio conhecimento no sentido de autogestão que leva ao posicionamento crítico e reflexivo. Paulo Freire (1992) aponta em sua pedagogia libertadora, uma proposta de ensino humanizado em que o professor é articulador desse processo socioeducativo, a fim de construir uma consciência crítica que seja atrelada à realidade social vivenciada, realidade essa que apresenta uma concepção de competição desmedida e desigual, repercutindo na classe social de baixa renda.

Seguindo a metodologia dessa tendência, os conteúdos de ensino partem de temáticas geradoras e problemáticas, esse modelo dialógico se estabelece pela troca de experiências e saberes essenciais para a culminância do processo de ensino-aprendizagem, e leitura de mundo que permite reconstruir conceitos que são impostos socialmente. Os métodos tradicionais são indeferidos, considerando que o importante não é transmitir esse conteúdo, mas, partir das relações estabelecidas, com base na vida dos sujeitos. Diante disso, o ensino é construído pelos próprios educandos e o professor é apenas um orientador e mediador dos conhecimentos a serem trabalhados.

Nesse processo, a relação se estabelece de forma autêntica, dialógica e horizontal, onde os sujeitos auto-gerenciam seu conhecimento de forma mais dinâmica. Desse modo, é importante que o professor se adapte as características desse grupo para que possam caminhar juntos e favorecer a geração de conhecimento significativo, permitindo que através das problematizações de situações cotidianas, compreendam seu contexto social, chegando a um nível mais crítico através das discussões vivenciadas entre educador e educando. Nesse tipo de metodologia é perceptível o caráter político, e sua prática interdita as práticas sistemáticas caracterizadas por um modelo de educação popular.

Com o mesmo pressuposto da pedagogia Freiriana, a libertária institui-se com base nos grupos sociais inferiorizados, crendo que a escola exerce um papel de transformação na personalidade dos seus alunos, considerando a criação de grupos que se afirmem como indivíduos produtores sociais e que esse desenvolvimento só se concretiza através das relações coletivas. De forma objetiva, essa tendência se faz conhecida como pedagogia institucional, resistente à burocracia que é uma forma de dominação do Estado.

Assim, os métodos e conteúdos dessa tendência são amparados através de representações mentais interligadas as experiências de vida, que são resultados das manifestações e interesses do grupo. Em conjunto a isso o professor contribui para esse processo de autonomia, concedendo a eles a liberdade de trabalhar ou não, dependendo dos interesses ou necessidades. Essa tendência transforma a relação professor-aluno, na condição de serviço aos alunos, sem interceder em seus ideais, competindo à função de aconselhar, recusando relações de poder e autoridade.

Finalizando o papel do professor nas tendências progressistas, a Crítico Social dos Conteúdos traz o caráter de difundir os conteúdos não de forma abstrata,

mas concreta interligada ao contexto social, valorizado a escola como instrumento de convivência para integração do saber, proporcionando uma prestação de serviço satisfatória para as classes populares, já que se acredita que a escola contribui para a eliminação da seletividade social, agindo em favor da transformação dos seres que integram esse espaço. Essa tendência percebe a escola como instrumento preparatório do aluno para o mundo, fornecendo conteúdos e sociabilização para que a atuação social seja protagonizada e democrática.

As práticas de ensino partem de conteúdos culturais universais haja vista que esses conhecimentos devem ser reintegrados as realidades sociais locais, não sendo suficiente apenas a apresentação dos conteúdos, mas a possibilidade de desenvolvimento autônomo e análise crítica que contribuem para desmontar ideologias dominantes. Os métodos não partem de saberes artificiais, mas das relações com a vivência dos alunos, tendo o professor o papel de romper com práticas sistemáticas e tradicionais, considerando o natural, social e cultura.

2.3 Formação continuada para a prática docente

Um dos principais atos exigidos na docência é o papel crítico que o professor tende a assumir ao estabelecer o seu papel em sala de aula. Diante disso, a formação docente exige do professor saberes fundamentais e reflexões que devem se alinhar à prática-educativa de forma conceitual e crítica, partindo do senso comum para uma aproximação científica, tendo em vista que a formação docente se constrói de forma contínua e finita no ato de se formar e de formar sujeitos. Como afirma Freire (1996, p.23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem a condição de objeto um do outro.” Portanto, nesse tópico discutiremos uma temática relevante e bastante discutida atualmente, despertando e alertando ao docente a importância da formação continuada considerando aspectos da comunidade escolar e do corpo docente.

Considerando a dimensão histórica da escola e do docente, é notório com o passar do tempo e mudanças sociais, culturais, econômicos e políticas a influência diretiva na perspectiva funcional docente e do conjunto escolar, uma vez que esse profissional está condicionado a um sistema macro que permite ao docente se fazer

ciente ao meio atual e as intencionalidades a qual está integrado, tendo em vista que esses aspectos muitas vezes se traduzem na sua prática.

Entende-se a formação inicial como uma das etapas mais importantes no que diz respeito à atuação na prática docente, mas diante do contexto de conhecimento e aprendizado percebe-se que a formação inicial não subsidia a multiplicidade de demandas que o docente terá na sua futura atuação. Nesse contexto, a formação permanente e a ação inovadora precisam se refazer, com o docente renovando a sua prática, em concordância a isso.

Freire (1996, p. 43), esclarece que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, deve-se pensar na formação continuada como uma constância para que o docente tenha criticidade e possa desenvolver de forma contundente a sua prática em concordância com a teoria, saindo da zona de conforto para que assim se tenha um ensino mais produtivo e contextual.

Em pesquisa aos documentos legais acerca da formação continuada, a LDB 9.394/96, no Artigo 67 enfatiza que a lei vem assegurar e garantir a formação continuada, sendo de importante destaque que a responsabilização da formação continuada não se traduz apenas de forma independente ao docente, quando se leva em consideração as relações estruturais:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Compreende-se a partir da LDB, que o art. 67 com referências aos pontos destacados, traz garantias e ressalta a importância da aplicabilidade dessa lei na prática, mas percebe-se uma carga de responsabilização total acerca da formação continuada para o docente, que se vê entre fatores reais que subestimam e interferem de forma contundente para que a formação continuada aconteça. O

docente pode ser considerado como um alvo frágil em relação ao sistema educacional macro, e o contexto social ao qual está inserido, diante das responsabilidades encontradas. Com isso, reconhece-se que existem condições que fazem que a sua prática seja interferida por fatores que o docente não é capaz de extinguir sozinho.

O foco deste estudo não se traduz em colocar a formação continuada como algo estrutural de um sistema macro para o micro, mas abordar a importância da formação continuada de modo que o docente repense a sua práxis de forma crítica e reflexiva, pois essa pedagogia crítica estará diretamente ligada ao papel que o docente se encarrega na sua ação pedagógica, percebendo-se que a construção da identidade profissional e saberes se refina com passar dos anos e da experiência profissional adquirida, interferindo diretamente no ensino e aprendizagem de forma positiva ou negativa.

Considera-se a importância de ressaltar que a formação continuada traz em seu contexto a possibilidade de se reinventar como sujeito na sua prática, como também intervém como agente modificador como afirma Sacristán (1999):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p.28).

A intencionalidade nas ações pedagógicas do docente demonstra que a sua prática deve-se dirigir para determinado fim, e que essa relação entre teoria e prática é uma forma de articularmos os conhecimentos antigos e os novos conhecimentos que se somam e refletem na prática pedagógica.

Neste sentido, vale refletir de que forma a prática interfere na vida dos alunos, destacando-se que a mesma traduz ideologias que são perpassadas de forma involuntária, ou não. Diante disso, cabe ao docente refletir acerca dos significados que a dialética possui, como ressalta Pérez Gómez (1998) sobre a reflexão:

a reflexão [...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e

á um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente(GÓMEZ,1998, p. 372).

É necessário destacar que a prática reflexiva se tornou uma das questões mais discutidas atualmente no exercício da docência, sabendo que essa reflexão se liga diretamente a formação continuada, não de forma tecnicista e acumulativa apenas com cursos de formação, mas compreendendo a realidade educacional dos educandos, valorizando a experiência e extrapolando assim o ambiente escolar, saindo do engessamento que os documentos legais propõem para o ensino docente, que muitas vezes se caracteriza como um modelo de ensino utilitarista de formação voltado para o capitalismo que desestrutura a assiduidade e autonomia do docente em sua prática.

É necessário um novo jeito de pensar e fazer a educação, percebendo o docente como agente estrutural de mudança que faz com que as teorias apreendidas sirvam como intermédio para melhorar as suas práticas de ensino.

Considerar a prática docente de forma múltipla, sabendo que as ações são fundamentadas nas teorias educacionais e todas as experiências se dão com a afirmação de valores, é tratar de transformar o conhecimento científico de acordo com a vivência do cotidiano escolar. Dessa forma, cabe entender a escola como ambiente que oportuniza ao docente encaminhar o que lhe foi apreendido teoricamente, com isso relacionar esse conhecimento de forma com que se aproxime da realidade a qual o sujeito faz parte.

É relevante que o docente considere a formação continuada como um processo interativo que se integra com o conhecimento compartilhado com o espaço ao qual ele faz parte e atua, se atentando que a mudança e aperfeiçoamento se apresentam de forma progressiva a partir da união teórica e prática com a geração de novos saberes e conceitos que se dão de forma plural aos sujeitos envolvidos.

Diante das mais diversas discussões existentes sobre prática docente, é perceptível que existe a necessidade da formação continuada para a geração de uma práxis educativa renovada, apesar disso, esse processo qualifica o docente para que diante das políticas existentes se atualize de acordo com as diferentes identidades que escola atualmente exerce. Apesar do caráter obrigatório, a formação continuada se eleva a muitas visões divergentes com uma perspectiva muitas vezes clássica e reprodutora de saberes, com programas prontos e que são

jogados para os docentes, e muitas vezes permitem a aproximação com a realidade e complexidade existente, que somente o docente reconhece e sabe dinamizar.

Portanto, a formação continuada não pode ser considerada necessariamente como mudanças práticas, mas como forma de pensar o ensino e ações metodológicas dentro da sala de aula, sem deter-se apenas a cursos ou qualificações vistos como aperfeiçoamento e atualizações da prática docente. A produção dos conhecimentos gerados a partir desses momentos torna a práxis educativa um contexto mais crítico- reflexivo condizente com a realidade escolar.

2.4 A relevância do estágio supervisionado para o discente

De forma contextualizada e histórica, o estágio supervisionado é considerado a partir da proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, que segue as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura. De acordo com a Lei 11.788 de 25 de setembro 2008, o Estágio é considerado:

Como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008, p.7).

A perspectiva do estágio busca possibilitar a reflexão e analisar de forma crítica, não só do espaço organizacional (instituição), mas da atuação profissional, do aluno e da sociedade, através da investigação da realidade, do papel do docente no âmbito educacional e o confronto da teoria e prática. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Portanto, a prática do estágio como um paradigma, sem indagações, investigação e reflexão faz com que a formação do discente (estagiário) comprometa saberes e habilidades que devem ser obtidas através do estágio e que são necessárias para subsidiar a sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, a compreensão da prática de estágio como local de pesquisa é importante, permitindo questionar as ações dos sujeitos, de modo a possibilitar a

oportunidade de associação e/ou dissociação entre teoria e prática, que se faz tão presente nos discursos e experiências relatadas, visto que independente da prática, a teoria é indissociável na atuação profissional e na formação da identidade do discente (estagiário).

Alinhado a isto, percebe-se que o olhar investigativo durante o período de estágio oportuniza ao discente o desenvolvimento da reflexividade acerca dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, e a possibilidade de associá-los à prática. Pimenta e Lima (2005) apontam uma relevante questão quando afirmam:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA e LIMA, 2005, p.6)

No decorrer do estágio têm-se a oportunidade de reflexão acerca da importância da função docente e da forma que esse conhecimento servirá para construirmos a prática docente, além de possibilitar saber se realmente a área da docência corresponde ao nosso objetivo em termos de profissão para a vida toda, como afirma (BIANCHI *et al.*, 2005). O estágio é, portanto, um momento único durante o processo de formação superior, quando o discente tem a oportunidade de mostrar sua independência, caráter e criatividade.

De acordo Pimenta (2005), os discentes e professores entendem o estágio de modo específico, como um momento de prática para se refletir, discutir e que oferece o conhecimento da realidade na qual irão atuar futuramente. Diante disso, cumprindo as exigências estabelecidas e destacadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2006) com a apresentação de uma nova proposta de Estágio Supervisionado, oportunizando ao discente a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas como referência de aproximação da teoria apreendida na academia com a prática da sala de aula.

Sendo uma atividade obrigatória e com características específicas, o estágio permite ao discente a aplicabilidade e formação de inúmeras pesquisas acadêmicas acerca do que é apresentado no contexto educacional. Favorece, desse modo, a

produção de novos conhecimentos, inquietações, descobertas, e problemáticas, que só são possíveis através das demandas observadas na prática de estágio.

Destaca-se a importância da prática de observação no estágio, constituindo-se como primeiro contato do discente/estagiário com a futura realidade profissional, condição necessária para o próximo passo, que será a prática metodológica de atuação. Através do estágio, o licenciando entra em contato com os primeiros passos para a formação da sua identidade profissional, sendo possível uma percepção diagnóstica antes da prática de atuação, acerca das principais dificuldades existentes nesse espaço.

Conhecer o ambiente escolar, durante o estágio de observação é de extrema importância para o discente/estagiário. Esse primeiro contato para leitura da realidade escolar é fundamental para reflexões que são construídas a partir das observações da diversidade de questionamentos presentes na realidade escolar, como afirmam Aragão e Silva (2012, p.50), ao compreenderem que a “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem”.

Nesse caso, a observação não deve se configurar como algo vago, mas como direcionamento pedagógico e ferramenta de análise crítica para o discente, não só objetivando na sua prática de observação a abordagem da escola como um local de problemas, mas como espaço que necessita que o professor esteja atento aos problemas e possibilidades de superação.

3. METODOLOGIA

A pesquisa acadêmica visa atender as demandas de um viés mais integrado, completo e científico, com questionamentos mais abrangentes que sirvam para situar o leitor e autor com opiniões e discussões futuras que possam surgir, tendo assim capacidade de produzir diferentes pontos de vista sobre determinadas temáticas.

Neste sentido, a análise do presente estudo caracteriza-se como uma metodologia de base qualitativa. Em relação a isso, Demo (2012) esclarece que:

(...)O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p.33).

Com esse tipo de abordagem científica é possível uma maior exploração, que permite a compreensão acerca da temática abordada no presente estudo, de forma mais descritiva, analítica e reflexiva.

A pesquisa refere-se ao relato de experiência a partir da participação na prática de observação, referente à disciplina de Estágio Supervisionado V, desenvolvida na Escola Municipal Willians de Souza Arruda, no município de Campina Grande, Paraíba. Por conseguinte, as análises apresentadas foram realizadas a partir da observação em todas as turmas ofertadas na escola, do 1º ao 5º ano do Fundamental I, no período de 23/04/2019 a 21/05/2019, com duração de cinco dias, às terças-feiras, no turno da manhã. Na ocasião foram observadas as diferentes práticas docentes que permitiram as análises dos aspectos considerados significativos e serviram de base para o resultado final indicando aspectos positivos, negativos, e outros resultados que foram pertinentes para constituir o trabalho.

Como forma de registro das análises e reflexões foi utilizado o diário de campo. Esse tipo de registro permite um caráter mais objetivo e reflexivo acerca dos sujeitos da pesquisa como destaca Macedo (2010):

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O

diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Nesse contexto, essa ferramenta favoreceu o enriquecimento e interpretação da pesquisa, subsidiando questões significativas para análise e entendimento do resultado final do estudo, de forma mais intimista, dinamizando a visão, compreensão e sistemática da pesquisa com informações e acontecimentos que serviram para orientar o desenvolvimento das análises.

4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa partiu do pressuposto de três pontos importantes observados no estágio para a seguinte análise de dados e desenvolvimento da pesquisa: a relação professor-aluno, a estruturação da aula, a prática e metodologia. Assim, foi possível observar de forma mais ampla a vinculação entre a teoria e a prática docente e ter clareza desse papel que leva a compreensão que essa prática se liga diretamente as tendências pedagógicas, conhecimento e valores que condicionam esses sujeitos, levando ao conhecimento do âmbito escolar de forma mais íntima e minuciosa, e a diversidade acerca das práticas que o compõem.

Durante a prática de estágio foram observadas cinco turmas do ensino fundamental I. No decorrer das observações foi possível analisar a relação professor e aluno, um dos temas atuais discutidos no ambiente acadêmico, considerando assim a importância de se trabalhar a identidade do professor e o quanto sua didática influencia o processo, bem como essas relações são estabelecidas dentro da sala de aula por esses sujeitos.

Observou-se que mesmo atualmente discutindo-se acerca dos métodos reflexivos, durante o estágio notou-se que essa relação ainda se reforça em práticas tradicionais de autoritarismo e hierarquização, considerando o aluno como ser passivo no processo de aprendizagem e o docente se colocando apenas como transmissor de conteúdos. Diante disso, cabe destacar e reconhecer que essa relação é uma construção simultânea que acaba produzindo resultados variados nos indivíduos, como ressalta Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, a avaliação e aos conteúdos.

Embora as relações humanas sejam bastante complexas é preciso considerar que a relação professor-aluno se estabelece a partir de intenções e interesses, e nesse sentido o convívio, a afetividade, a organização e didática, servem para contribuir no estabelecimento desses vínculos, e com isso, se constrói uma relação de confiança, integrando o sujeito sobre a importância da escola como ação modificadora. Para Gomes (2006):

Uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a

interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa (GOMES, 2006, p.233).

Ao fazer a análise da relação professor e aluno no período de observação, na sala de aula do 3º ano da referida escola, foi possível evidenciar que a partir do relacionamento e das experiências construídas em sala de aula, o professor constrói o seu perfil e também o do aluno, com isso percebeu-se a importância de estabelecer uma relação dialógica com o aluno para que se tenha um bom desenvolvimento da turma e a aprendizagem possa fluir.

Foi observado o modo de atuação da professora do 3ºano, identificando-se a falta de relação de diálogo e conversa com a turma, tendo em vista que a mesma gritava o tempo todo com alunos e os colocava de “castigo” ao lado do quadro, em pé, retirando a aula de educação física dos alunos como forma de “punição”. A intervenção na fala dos alunos era algo constante, não deixando que os mesmos se expressassem, notando assim uma relação de autoritarismo expressado em forma de gritos e atitudes que revelavam a falta de controle da mesma, e como consequência, o amedrontamento dos alunos em relação à professora. Foi possível notar através da sua prática, o quanto a professora estava ligada à métodos tradicionais, fazendo com que prejudicasse a dinâmica de ensino e aprendizagem.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente na forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.) (LIBÂNEO, 2012).

Diante disso, no seguimento contrário, à prática das professoras da turma do 1º e 2º ano, a relação professor/aluno demonstrava ser diferente do que foi relatada na outra turma, a forma de tratamento aos alunos se dava com base em uma relação de afetividade, como afirma Freire (1997):

A amorosidade estabelecida na relação educativa possibilita a construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno dele sejam quebrados estabelecendo desta forma uma relação de respeito e confiança entre as peças fundamentais do espaço pedagógico (FREIRE, 1997, p.7).

O ambiente agradável para que os alunos sentissem o desejo e a vontade de estarem ali, as atividades didáticas desenvolvidas aguçavam a curiosidade dos alunos contribuindo para uma relação recíproca, com atividades coletivas onde os alunos participavam da aula de forma igualitária, respeitando as diferenças, resultando em um mecanismo favorável para exercer um trabalho educativo de qualidade e com mais aprendizagem.

Sabe-se que a motivação dos alunos é um elemento importante para ser estabelecido em sala de aula e na relação professor-aluno. Por muitos alunos, a escola é vista como algo chato e que muitas vezes estão lá de forma obrigatória, diante disso é preciso que o professor crie estratégias através da sua prática para que esse vínculo entre a escola e aluno permaneça.

Mediante a realidade da escola pública, as turmas apresentam uma diversidade que é importante para o professor levar em consideração na hora do seu planejamento, o que será de grande valia para a formação da identidade desses sujeitos. Percebe-se que muitos educadores esquecem o que aprenderam durante o seu processo formativo, como a importância de métodos inovadores, dinamismo na aula e as infinitas formas de moldar o ensino, mas atualmente apesar de todo o aparato teórico, muitos são levados pelo comodismo, se habituando a lecionar tradicionalmente, mesmo com todos os avanços e constantes discussões no âmbito educacional, com contribuição de teóricos e pesquisadores que constantemente se atualizam para que assim os docentes consigam aperfeiçoar sua prática.

Nesse sentido, muitas vezes os docentes se amparam em discursos que reproduzem equívocos, afirmando que a teoria na prática não se concretiza. Nota-se que essa reprodução se baseia na falta de aperfeiçoamento e compromisso educacional do educador que interfere de forma significativa na sua práxis, no ensino e na dinâmica de sala de aula.

Diante disso, destacamos que o professor não precisa necessariamente de um método específico, mas através do conhecimento teórico é possível que o mesmo crie o próprio método usando seu conhecimento teórico, criatividade, experiência e conhecimento de turma.

Ao observa-se a turma de 5 ° ano, que possuía 32 alunos com uma faixa etária bem diversificada de 9 a 14 anos, e 1 aluno com necessidade educativa especial, percebemos a dificuldade que o professor tem em desdobrar-se e ser dinâmico na sua prática para atender uma alta quantidade de alunos e a demanda

de conteúdos. A turma possuía comportamento indisciplinar, não obedecendo aos pedidos da professora, que fazia a mesma pedir silêncio o tempo todo, batendo na mesa para chamar a atenção dos alunos, que a tratavam com indiferença e até “riam” com as atitudes da professora.

Havia dispersão dos alunos com brincadeiras aleatórias fazendo com que levantem o tempo todo, chegando até mesmo a falar mal e bater nos colegas. Com isso, comprometendo a qualidade da aula ficasse e exposição dos conteúdos, tornando cansativo para alguns alunos que tentavam prestar atenção e aprender o conteúdo.

Entre os aspectos importantes a se destacar, foi o ocorrido em uma das turmas, onde a professora iniciou a aula falando a respeito de um resultado de uma prova de avaliação do município que os alunos tinham feito, ressaltando que eles tinham se saído muito mal, fracassando principalmente em matemática e não tinham aprendido nada que ela havia ensinado, reforçando que apenas dois alunos se destacaram, e o restante “fracassou”. Logo após a fala da professora era perceptível no semblante de alguns alunos a tristeza, e de outros a indiferença ao que a professora falava.

Quando se fala em indisciplina ressalta-se que prática pedagógica do professor influencia muito o comportamento dos seus alunos. Nessa turma, em especial, a professora tinha uma relação comparatista e autoritária com métodos restritamente tradicionais, gerando um desconforto aos alunos e reforçando que os mesmos não queriam nada e que não deveriam estar ali, e até mesmo com situações bem constrangedoras. Uma delas foi quando a mesma se referiu a um aluno, dizendo em voz alta a toda turma que o mesmo precisava de um laudo, pois ele não era normal, fazendo com que o restante da turma “debochasse” do aluno citado pela professora.

Com isso, percebemos que essa prática tem um papel de dualidade na vida desse sujeito envolvendo barreiras socioculturais, preconceito e diferenciamento racista. O trabalho do docente não é apenas inserir esse aluno e transmitir conteúdo, mas ultrapassar a esfera cognitiva e refletir como essas ações podem influenciar na aprendizagem. Como afirma Rodrigues (2006):

Aponta que a educação escolar aparece mais como algo dos sujeitos que vão se afirmando do que como um privilégio. Compreendem que a exclusão parece ter crescentemente uma natureza mais sociocultural do que

econômica, o que leva a distingui-la da desigualdade (RODRIGUES, 2006, p. 294).

Neste sentido a educação é vista como um direito de todos, mas que o professor através de sua prática pode demonstrar em sua face um processo que desmotiva e exclui esse aluno, onde os próprios educadores não compreendem o quanto essa prática interfere no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, se considerarmos o que a pedagogia Freiriana reafirma, é preciso que o professor seja um agente modificador dessa realidade e não reforce práticas que estejam atreladas em teorias que comprometam o desenvolvimento social, cognitivo, e psicológico da criança. O docente deve estar atento à diversidade da turma e respeitar, como esclarece Vygotsky (1996) afirmando que o educador deve ter metodologias de ensino diferenciadas para atender aos estudantes, visto que estes não detêm os mesmos conhecimentos e nem aprendem da mesma forma e no mesmo espaço de tempo.

Na relação da prática e metodologias das turmas observadas, estas são muito diversificadas, algumas com planejamentos voltados apenas ao livro didático e outras não. Esse planejamento é feito de forma semanal e o tempo de exposição dos conteúdos depende da quantidade de disciplinas abordadas no dia, variando de 50 minutos à 1 hora e meia.

A didática do docente refere-se muito a metodologia aplicada. Na turma observada de 4º ano, a professora contextualizava a sua aula com elementos diversos, não só com a utilização do livro didático, o uso de materiais dourados chamando a atenção dos alunos e provocando a sua participação e sempre relacionando o assunto estudado no dia com a prática e o contexto atual da vivência dos alunos, como as reportagens que eles observaram no jornal local, instigando assim que os mesmos participassem. Um exemplo dessa abordagem foi o estudo sobre as migrações realizadas na aula de história no qual foram explorados diversos conteúdos interdisciplinares sobre as origens dos povos, África, indígenas e o processo de miscigenação desses povos.

Ressaltou-se que muitos desses processos de migrações surgem desde o aparecimento do homem em busca de melhores condições de vida, levantou-se questões para que os alunos tivessem uma aprendizagem reflexiva e crítica. Através dessa didática foi possível evidenciar uma aproximação docente com perspectiva progressista, sendo notado através da abordagem metodológica da professora e a

contextualização da sua aula. Embora muitos docentes afirmem que sua prática esteja ligada a tendência libertadora e emancipatória, percebe-se certa dificuldade dos docentes em executá-las na prática.

A interação entre professor e aluno é de extrema importância para assegurar um processo de mediação a fim de atender as necessidades da turma e transmitir conhecimentos que colaborem para a formação de habilidades, considerando o contexto social a qual esse aluno faz parte. É necessário que o professor tenha como papel principal a geração de ensino/aprendizagem e que considere o aluno como figura central no processo, não se divergindo a um autoritarismo, respeitando a diversidade da sua turma como ressalta Lima (2010, p. 63), quando comenta que, “cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no seu desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social”.

A afetividade, a criatividade e segurança que o professor transmite para seu aluno são elementos importantes que podemos observar e que se dá de forma inerente na sua prática, mas que tem um papel modificador na relação do professor e aluno dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor adequar a sua metodologia a fim de atender as necessidades do seu aluno que somente o docente é capaz de conhecer, e motivá-los que é imprescindível para que haja bons resultados que serão observados na sua metodologia de avaliação.

Observa-se que apesar de ser considerada ultrapassada, ainda se faz presente nas salas de aula a aproximação metodológica à tendência liberal tecnicista, tendo em seu contexto a regulação e moldagem do aluno, que visam projetar indivíduos que atendam as demandas do mercado capitalista. Sendo assim, uma prática que se ligada à transmissão de conteúdos, de forma rápida e objetiva.

Para tanto, a ação de refletir sobre a sua formação docente contribui para a compreensão entre teoria e prática, assim sendo ao refletir a prática considera-se que existirá a busca de novos conhecimentos teóricos, os quais apoiarão a prática. De acordo com Barreiro e Gebran (2006):

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e as contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Diante disso, há a necessidade de um profissional reflexivo que não se limite ao que apreendeu na sua formação inicial. É preciso que o docente reexamine, e aperfeiçoe seus saberes já que o mesmo teoriza sua prática.

Percebe-se que apesar da sua formação, os docentes possuem grandes dificuldades em se refazer enquanto profissionais, muitas vezes por falta de incentivo e por não inserir a pesquisa e novos conhecimentos na sua prática. Para tanto é necessária uma disposição pessoal para selecionar métodos e instrumentos que favoreçam a prática para uma aprendizagem efetiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir a prática docente a partir do estágio supervisionado V, assim como aprofundar os conceitos sobre as tendências pedagógicas, o papel do professor em cada tendência, a importância da formação continuada, a relevância do estágio, em suma o relato de experiência para o presente estudo.

Conclui-se que o estágio supervisionado de observação, é um grande campo de pesquisa para o estudante de licenciatura e uma oportunidade de adquirir e confrontar os conhecimentos adquiridos na academia, e como o olhar sobre a prática docente de forma científica se faz complexo antes mesmo da atuação que transforma o modo de pensar e constitui-se como futuro docente.

A partir da problemática notou-se que algumas práticas se ligam diretamente a métodos tradicionais, e que apesar de alguns docentes afirmarem que a teoria na prática não funciona, todas as práticas se amparam em teorias que de forma implícita ou explícita orientam as ações pedagógicas desses docentes, e muitos ainda se acomodam nesse tipo de discurso.

A metodologia utilizada trouxe uma grande oportunidade de o discente/estagiário considerar o campo de estágio como espaço investigativo, revelando-se como experiência formativa, percebendo-se assim, a importância de uma prática reflexiva. Compreende-se o quanto o docente em sua prática precisa ser mutável, e reflexivo diante de suas ações, para isto é essencial que a educação seja vista como um fator de desenvolvimento e transformação.

Diante dos resultados constatou-se a relevância da prática docente crítica e reflexiva para estimulação de perspectivas que estejam relacionadas à prática pedagógica, sendo importante instituir-se essa reflexão desde o âmbito acadêmico até o âmbito escolar na atuação docente, pois a partir das discussões apresentadas que o conhecimento é mediado através da prática, sendo um elemento importante para se integrar significados que criam condições para um ensino de qualidade de forma contextualizada com a realidade do público-alvo principal dessa dialógica.

Sabemos que mediante a realidade educacional do nosso país existem muitas limitações para o docente em sala de aula, para isso é importante o trabalho consciente do docente acerca da importância do seu papel para a geração de expectativas que sirvam para futuramente superar e desenvolver o pensamento

crítico dos alunos, e através desse posicionamento crítico possa promover e transformar os mesmos para refletir as questões sociais e científicas que os cercam.

Espera-se que essa contribuição científica aguace a curiosidade dos leitores e pesquisadores e instigue à ampliação da temática, a fim de que novos estudos acerca do tema abordado venham ampliar o universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. F; SILVA, N.M. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

ARANHA, M. A. **Filosofia da educação**. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

AQUINO, J.G. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BIANCHI, A. C. M. et al. **Orientações para o estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FILHO, G. F. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. 2ª ed. rev. Campinas, Átomo, 2011.

FREIRE, P. R. N. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, A. M. A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

GÔNGORA, F. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Edições Loyola. São Paulo. 1985

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loiola. 15ª edição 1985.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

LOBROT, M. **A Pedagogia institucional: Por uma Pedagogia Autogestionária.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. **A pedagogia tecnicista.** In: MELLO, G. N. (org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1982.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Nova cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio Lei 11.788, 2008.**

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: LiberLivro, 2010.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva,** S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.