



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

JUCILENE ARAÚJO DE LIMA

**AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR
NA PRÁTICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2020**

JUCILENE ARAÚJO DE LIMA

**AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR
NA PRÁTICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades- CCHA-CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Ma. Marta Lúcia Nunes.

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2020**

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.

L732c Lima, Jucilene Araujo de.

As competências para ensinar na prática do estágio curricular supervisionado. [manuscrito] / Jucilene Araujo de Lima. - 2020.

47 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2020.

"Orientação : Profa. Ma. Marta Lúcia Nunes , Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."

1. Competência. 2. Habilidades. 3. Ensino. 4. Estágio curricular. I. Título

21. ed. CDD 371.12

JUCILENE ARAÚJO DE LIMA

**AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR
NA PRÁTICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

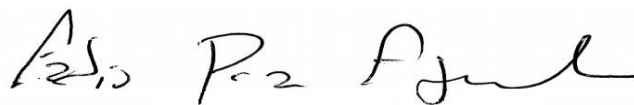
Aprovado em 24 de novembro de 2020.



Profa. Ma. Marta Lúcia Nunes – UEPB/CAMPUS IV
Orientadora



Prof. Me. Rômulo César Araújo Lima – UEPB/CAMPUS IV
Examinador



Prof. Me. Fábio Pereira Figueiredo – UEPB/CAMPUS IV
Examinador

**CATOLÉ DO ROCHA- PB
2020**

Dedico este trabalho aos meus pais: José Herculano e Rita de Cáscia e, em especial a minha filha, Nicolly Lima e não poderia esquecer a minha querida e amada vizinha, Rita Tôres.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado me dando forças, fé e ânimo para não desistir e continuar lutando para realizar os meus sonhos. A Ele eu devo minha eterna gratidão.

À Minha Mãe, por sempre acreditar em mim e em meus ideais, por sua ajuda, seus conselhos de motivação e por tudo que ela representa na minha vida.

À minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso: Marta Lúcia, por tudo que aprendi com você, suas valiosas considerações e contribuições no que concerne ao desenvolvimento científico desta pesquisa. Sua paciência, conselhos e ponderações me permitiram prosseguir na busca pela edificação profissional.

Aos docentes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba- Campus IV reconheço um esforço gigante com muita paciência e sabedoria. Foram vocês que me deram ferramentas e recursos para evoluir um pouco mais todos os dias.

A Universidade por ter me recebido de braços abertos com condições que me proporcionaram dias de aprendizagem muito ricos.

Aos funcionários da UEPB- Campus IV- pelo apoio, pela receptividade e por estarem sempre dispostos a ajudarem no que fosse preciso.

Às minhas amigas e colegas de curso as quais tive a satisfação de conhecê-los. Eles alegraram muitos dos meus dias. Mágoas e rancores ficarão no passado, agradeço de peito aberto e alma explosiva, porque vocês fizeram parte de minha história. Agradeço em especial a Patrícia Vanderlei, por me auxiliar e me ajudar sempre que preciso desde o início do curso.

Não poderia deixar aqui os meus sinceros agradecimentos a Mayara e a Juliana, obrigada pela paciência, pela ajuda quando não sabia o que fazer, pelas brigas, estas fazem parte do amadurecimento e crescimento interior. Agradeço por me motivarem sempre, a vocês minha eterna gratidão.

O marco da finalização de um ciclo e o início de outro faz-me refletir sobre a capacidade que temos de ultrapassar nossas limitações, o quanto temos que sermos perseverantes e fortes e que somos capazes de progredir e ultrapassar nossas limitações, enquanto profissionais e eternos aprendizes, seguindo sempre em frente, sem medo, com determinação e fé.

AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA PRÁTICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

RESUMO

A prática de ensino durante o Estágio Supervisionado consiste em uma experiência relevante para o aluno, por ser o primeiro contato vivenciado na futura área de atuação, tornando-se imprescindível para a formação profissional. As intervenções na sala de aula representam uma forma de o docente colocar em prática o que aprendeu na Universidade. No âmbito da UEPB, o estágio consiste em um componente curricular que objetiva o aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulando teoria e prática. Diante do exposto, a presente pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, tem por objetivo discutir e relatar a aplicação dessas competências no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras da UEPB/Campus IV, tendo como apoio teórico os estudos de Perrenoud (2000), (2001), (2004), (2008), (2009), Lino de Macedo (2002), (2004), dentre outros que fundamentam o ensino enquanto elemento essencial para o trabalho com a língua materna. Assim, constatou-se que o trabalho com as competências é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, assim como na relação entre educação e realidade.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Ensino; Estágio Curricular.

ABSTRACT

The teaching practice during the Supervised Internship consists of a relevant experience for the student, as it is the first contact experienced in the future area of activity, becoming essential for professional training. The classroom interventions represent a way for the teacher to put into practice what he learned at the University. Within the scope of UEPB, the internship consists of a curricular component that aims at learning professional skills and abilities, promoting curricular contextualization and articulating theory and practice. Given the above, the present research, of a qualitative and bibliographic character, aims to discuss and report the application of these competences in the Supervised Curricular Internship of the UEPB / Campus IV Course of Letters, with theoretical support to the studies of Perrenoud (2000), (2001), (2004), (2008), (2009), Lino de Macedo (2002), (2004), among others that justify teaching as an essential element for working with the mother tongue. Thus, it was found that working with skills is of fundamental importance in the teaching-learning process, as well as in the relationship between education and reality.

Keywords: Skills; Skills; Teaching. Curricular stage.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 As competências para ensinar	09
2.2 Formação de professores: pressupostos básicos	30
3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	34
3.1 O Estágio Supervisionado no âmbito da UEPB	34
3.2 Relato de experiência	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1 INTRODUÇÃO

A prática de ensino durante o Estágio Supervisionado consiste em uma experiência relevante para o aluno, não apenas de licenciatura, por ser o primeiro contato efetivo vivenciado no cotidiano da futura área de atuação, dessa forma, representa uma vivência imprescindível no processo de formação profissional, visto que, as intervenções na sala de aula são uma forma de o docente colocar em prática as teorias estudadas na Universidade.

Ao vivenciar essas experiências como formação continuada, o acadêmico aprofunda seus conhecimentos e habilidades passando por importantes transformações ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e, na atualidade, a proposta do Estágio Supervisionado consiste em uma “formação de professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações.” (KENSKI, 1991, p.39).

Nesse sentido, as práticas do estagiário em sala de aula, enquanto requisito para conclusão do componente curricular Estágio Supervisionado, objetivam apresentar através das competências de ensino, o conhecimento das mudanças e das transformações nas práticas escolares e como o seu funcionamento é importante na área educacional.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a aplicação das competências para ensinar no processo do desenvolvimento do estágio supervisionado.

Como objetivos específicos, o estudo delimitou os seguintes: a)descrever as principais competências para ensinar estudadas por Philippe Perrenoud; b) relacionar as competências para ensinar ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, para atender aos objetivos propostos, tanto gerais quanto específicos, o presente estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.49): “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As competências para ensinar

O conceito de competência está relacionado à idéia de laboralidade e aumenta a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos e das metodologias que viabilizam a ampliação de competências para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões.

Segundo Perrenoud, competência é a faculdade de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações, etc.), para solucionar com competência e eficácia uma série de situações.

Ao abordar a questão das competências é necessário conceituar também habilidades. Segundo o dicionário Aurélio, habilidade é “qualidade daquele que é hábil, capacidade, destreza, agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais (...)” (FERREIRA, 2010). Essa conceituação vai de encontro do que Perrenoud (1999) escreve, pois para ele quando o sujeito passa a mobilizar ou planejar, então ela está utilizando a habilidade. Para Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções onde são utilizados esquemas de alto nível. Deste modo, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

Para Ferreira (2001, p.48):

A construção de competências é inseparável da formação dos esquemas mentais que mobilizam os conhecimentos adquiridos, num determinado tempo ou circunstância. A mobilização dos diversos recursos cognitivos, numa determinada situação, assegura-se pela experiência vivenciada. O sujeito não consegue desenvolvê-la apenas com interiorização do conhecimento. É preciso internalizá-la buscando uma postura reflexiva, capaz de torná-la uma prática eficaz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental afirmam que a formação dos educandos necessita ser encarada enquanto capacitação, a fim de adquirir novas competências em detrimento de novos saberes. Isto deve resultar em um novo tipo de profissional, o qual deverá estar preparado para interagir com novas tecnologias e linguagens, atendendo a

novos processos e ritmos. Assim sendo, essas novas relações entre trabalho e conhecimento indicam que, através de instrumentos para um processo de educação permanente, o aluno da educação básica precisa “aprender a aprender” (BRASIL, 1997).

Para Perrenoud, o processo de absorção das novas competências para colocá-las em prática no dia-a-dia escolar envolve não apenas a formação acadêmica do professor, como também uma aproximação com o meio, que vai além dos muros da escola. Os pais e a comunidade escolar devem estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem, tanto como um apoio para o aluno, quanto como indivíduo ativo no ensino.

O trabalho com as competências exige, de todos os agentes envolvidos no processo educativo, uma mudança de postura e, por essa razão, um permanente trabalho pedagógico integrado, em que todas as práticas devem ser apreciadas em um processo contínuo de avaliação.

Perrenoud, preocupado com este debate sobre as competências dos educadores, desenvolveu alguns referenciais sobre o assunto. Ele propõe uma série de competências específicas agrupadas em famílias de competências fundamentais para os educadores no processo pedagógico, com o intuito de melhor desempenhar e desenvolver suas ações no campo da educação.

Segundo Perrenoud todas as competências contribuem para a concepção, organização e animação de situações de aprendizagem. São dez (10) domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é a primeira competência abordada pelo autor. Perrenoud inicia essa abordagem ressaltando a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem. No entanto, neste momento, o autor, indaga se ela não estaria no próprio cerne do ofício de professor. Se entendermos que a figura de Magister lembra a figura de discípulo, que "bebe suas palavras", ou seja, o professor não domina as situações de aprendizado, isso se dá devido às múltiplas vivências dos alunos que estão fora do contexto abordado.

Bourdieu (1996 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 24) lembra que apenas os herdeiros dispõem de atributos culturais para aprender na perspectiva magistral e que organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das

competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

A referida competência global mobiliza algumas competências mais específicas, tais como:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, a verdadeira competência pedagógica consiste, de um lado, em *relacionar* os conteúdos a *objetivos* e, do outro, a *situações de aprendizagem*, em tal pedagogia os objetivos são implicitamente definidos pelos conteúdos: trata-se, em suma, de um aluno assimilar o conteúdo e de dar provas dessa assimilação durante uma prova oral, escrita ou um exame. O autor deixa claro que os professores não são preparados para passar e receber conhecimento, no entanto eles pretendem, mas não conseguem organizar e dirigir situações parecidas

- Trabalhar a partir das representações dos alunos; não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes *regularmente* direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas.

A competência do professor é, portanto, essencialmente *didática*.

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; essa competência segue a anterior. Baseia-se no postulado simples de que aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo. Os *obstáculos cognitivos* só poderão ser separados diante de certas aprendizagens.

- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; inscrevem-se por sua vez, em um contrato pedagógico e didático, regras de funcionamento e instituições *internas* à classe.

Dispositivos de sequências didáticas buscam fazer com que se aprenda mobilizar os alunos seja para compreenderem, seja, para terem êxito, se possível os dois (Piaget, 1974).

A competência profissional aqui consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam.

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento; todas as competências aqui evocadas têm um forte componente didático. Esta última, mais do que as outras, lembra-nos que a didática tropeça incessantemente na questão do sentido e da subjetividade do professor e do aprendiz e, portanto, também nas relações intersubjetivas que se constituem acerca do saber, mas não se desenvolvem somente no registro cognitivo.

Administrar a progressão das aprendizagens é a segunda competência citada por Perrenoud. Ele lembra que a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos e não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção industrial de objetos, ou seja, é preciso, às vezes, tomar decisões estratégicas. A estratégia é inteiramente *incorporada ao dispositivo* de produção, e os trabalhadores podem limitar-se às suas tarefas, sem tomar iniciativas intempestivas.

Existem várias questões a serem observadas nas decisões de progressão, dentre eles estão:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; na linguagem atual, seria possível dizer que se trata de solicitar os alunos em sua *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1985), de propor situações que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras.

A competência do professor é, pois, *dupla*: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências requeridas não se comparam àquelas que exigem a condução de uma lição planejada, até mesmo interativa (Perrenoud, 2000 p. 45).

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; essa visão longitudinal exige um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, de maneira a poder articular aprendizagem deve-se a uma má apreciação da fase de desenvolvimento e da zona próxima, ou se há outras causas ela requer, enfim, um amplo domínio dos conhecimentos e das competências a fazer adquirir.

Pode-se aqui avaliar a importância de articular as competências emergentes às evoluções estruturais do sistema: se ele continua a funcionar por anos de

programa e valida às práticas individualistas, não se pode ver como professores que tenham aprendido a gerir ciclos e a trabalhar em equipe poderiam conservar competências não-empregadas...

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; segundo ao autor, as atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas meios a serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias. Nessa perspectiva, são supostamente escolhidas em função de uma “teoria” – científica ou ingênua, pessoal ou partilhada – daquilo que faz com que se aprenda melhor e, portanto, progrida na formação.

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; evidentemente, a observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é *formativa*, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar.

Uma das competências imprescindíveis no processo de ensino consiste em saber regular os processos de aprendizagens mais do que auxiliar para o êxito da atividade (Perrenoud, 1998i).

O autor também reforça o fato de a avaliação formativa situar-se em uma perspectiva *pragmática*, não ter nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração.

Entretanto, é importante integrar avaliação contínua e didática (Amigues e Zerbato-Poudou, 1996; Bain, 1998; Allal, Bain e Perrenoud, 1998), aprender a avaliar para ensinar melhor (GatherThurler e Perrenoud, 1998), em suma, não mais separar avaliação e ensino, considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos.

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; decisões de progressões requerem competências novas no âmbito dos ciclos de aprendizagem: quando se trabalha em grupos multiidade, em módulos, em

aberturas diversas, um aluno não passa todo seu tempo, durante dois ou três anos, no mesmo grupo. De mês em mês, ou de semana em semana, os alunos são redistribuídos em diversos grupos de níveis, de necessidades, de projetos. Cada decisão desvia a progressão para as competências visadas e constitui uma série de micro orientações, às vezes judiciousa, às vezes infeliz.

Tratando-se de ensino-aprendizagem o mais importante é averiguar periodicamente as competências e tomar decisões de progressão, ou seja, tomar decisões de seleção ou orientação em conjunto com os alunos e, se for preciso, com os pais dos alunos e outros profissionais.

Segundo Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem efetiva dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. Desta forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos.

Campos, Sim-Sim & Rosa (2011, p.15) referindo-se aos ciclos de aprendizagem:

[...] defendem que a filosofia subjacente ao ciclo como unidade de percurso de aprendizagem é que a aprendizagem e, conseqüentemente, a progressão/avaliação não se processem por ano, mas por ciclo. A deficitária apropriação do conceito por professores e gestores educativos, por insuficiente formação inicial e contínua, generalizou a idéia de transição semi-automática, cujo reflexo negativo ficou espelhado na eficácia dos níveis de aprendizagem dos alunos o que originou uma polêmica ainda não ultrapassada na comunidade educativa e na sociedade.

A capacidade de conceder e de conduzir progressões em vários anos não é, portanto, um conhecimento de modo algum sólido e estável. Pode-se até mesmo levantar a hipótese de que essa competência só se desenvolverá realmente se as escolas funcionarem em ciclos plurianuais e se os professores sentirem-se institucionalmente responsáveis pelo conjunto da formação do ensino fundamental.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, terceira competência, neste capítulo, Philippe Perrenoud fala sobre situações que devem ser oferecidas aos alunos de forma que eles progridam e que estas situações sejam "ótimas" para cada aluno. Entretanto isto não significa que cada aluno,

individualmente, tenha que ter um tratamento individualizado, pois isto é impossível numa sala de aula, mas que estas situações propiciadas, além de terem sentido, envolvam e mobilizem o aluno, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento próximo, ou seja, que façam parte da realidade daquele conjunto de alunos e que aproveitem os conhecimentos que estes já dominem.

Perrenoud lembra que certas aprendizagens só ocorrem graças às interações sociais, seja porque se visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação.

Essa competência global não se remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apostar em todos os parâmetros para “organizar as interações e as atividades de modo que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b, p. 29).

Todas estas proposições acabam por mobilizar competências mais específicas:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma (idade, níveis de desenvolvimento, socialização familiar); o sistema escolar tenta levar em conta a heterogeneidade ou pelo jogo das dispensas de idade (integrando alunos mais jovens, que demonstram certa imaturidade) ou pelo jogo das reprovações, segundo o qual os alunos que não têm a maturidade ou o nível requerido não passam de ano e repetem o programa na companhia de alunos mais jovens.

Posto isto, um professor experiente sabe que a homogeneidade total é inacessível na fala de uma seleção prévia bastante rigorosa, mas também porque, mesmo no grupo mais selecionado, ela se *recria*, sem dúvida de maneira menos espetacular, desde o início do ano e no próprio decorrer d progressão no programa. Somente um professor iniciante ainda sonha ter apenas alunos igualmente aptos e motivados a tirarem proveito de seu ensino (Perrenoud, 2000 p. 58).

- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; é importante lembrar que o ensino em ciclos não se atribui somente à "ampliação" do tempo escolar, mas de uma mudança do mesmo. "Uma coisa parece certa: entre as quatro paredes da aula e durante os oito a nove meses de um ano letivo, poucos professores são capazes de fazer milagres".

O trabalho docente nesses espaços-tempos de formação proporciona mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar. Ainda aqui, novas competências estão emergindo. Seu contorno só será percebido progressivamente, já que ninguém pode propor um modelo ideal de organização do trabalho e uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1997b).

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades; do ponto de vista das competências em jogo, percebe-se que os professores deverão, com o tempo, apropriar-se de uma parte dos saberes e do *savoir-faire* dos professores especializados ou dos professores de apoio, mesmo que nem todos exerçam essa mesma função.

Sem transformar os professores em psicoterapeutas, essas competências enfatizam um atendimento mais individualizado, um método mais clínico, com instrumentos conceituais daqueles mobilizados para gerir um grupo (Perrenoud, 1999 1a).

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo; o desenvolvimento da cooperação passa por atitudes, por regras, por uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade e por uma prática regular do conselho de classe (Philibert e Wiel, 1997).

Desse modo, o autor indica direções que todo professor, bem como a comunidade escolar, deve seguir para atingir um objetivo maior que é o desenvolvimento global do aluno, levando em conta os aspectos sociais, afetivos, familiares e técnicos que envolvem o aluno em sala de aula como parâmetros para o trabalho de novas competências para ensinar.

A quarta classe de competência exposta se denomina envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, considerada de ordem didática, epistemológica e relacional.

O desejo de saber e a decisão do aprender (De Lannoy, 1997) encontram no centro do ofício do professor. Ele espera alunos “motivados”, que queiram aprender, que desejem o saber, mas para um aluno assim ainda a “motivação tem que ser freqüente.

Segundo Morse (1978), motivação é o que está por trás de nosso comportamento, ou seja, as razões pelas quais fazemos certas coisas.

As características dos ambientes de aprendizagem ajudam a explicar como os alunos se envolvem no trabalho. A aprendizagem é também um meio para se tornar membro da comunidade, partilhar as suas representações e contribuir igualmente para a inovação na produção do conhecimento (Viegas, 2010).

Podem-se isolar diversos componentes, que são outras tantas competências específicas:

- Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação; a distinção entre desejo de saber e decisão de aprender, tal como proposta por Delannoy (1997), sugere pelo menos dois meios de ação. Certas pessoas têm prazer em aprender, gostam de dominar dificuldades, superar obstáculos. Em última análise, pouco lhes importa o resultado. Somente lhes interessa o *processo*. Uma vez concluído, passam a outra coisa, como o escritor se afasta do romance terminado para começar outro livro. Com alunos desse tipo, o professor pode limitar-se a propor desafios intelectuais e problemas, sem insistir demais nos aspectos utilitários.

- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; O conselho de classe, inventado por Freinet, é muitas vezes reduzido a um ambiente de resolução de desvios e conflitos. O trabalho, os saberes e a aprendizagem não devem ser expulsos desse conselho, porque os problemas podem ser causados pelo tédio e pela falta de sentido do trabalho escolar.

O conselho de classe poderia ser o espaço onde se gera abertamente a distância entre os alunos e o programa, onde se codificam as regras, por exemplo, os “direitos imprescindíveis.

- Oferecer atividades opcionais de formação, *à La carte*; esta atividade pode parecer menor. Qualquer um é capaz de propor atividades equivalentes em certos momentos: o tema de um texto ou desenho, a escolha de um poema ou de uma canção a aprender, optar por vários exercícios de mesmo nível.

Seria possível definir competência profissional como “a arte de fazer da diversidade e regra”, a padronização das atividades intervinda apenas conforme o caso, por razões específicas.

Todavia, o sentido de uma atividade, para qualquer um, depende muito do seu caráter escolhido ou não escolhido. Quando a escolha é rígida, aumenta o

estresse, a insatisfação, o cansaço e a ausência de sentido. A escolha pode ajudar a diversificação.

- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno; a emergência do PPA (Projeto Pessoal do Aluno) parece uma fraude, ou seja, a esses alunos não são oferecidos encorajamentos.

Infere-se que essa competência, assim como as outras, requer certamente conhecimentos didáticos, mas também uma grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro.

Se os alunos souberem o que procuram e que ações necessitam executar para alcançar a resposta a uma questão ou problema então tem um controle aceitável das suas ações (Lopes et al., 2008) aquela dificuldade é mitigada.

O quinto grupo de competências retratado foi definido como trabalhar em equipe, estipulado como uma necessidade própria evolução do ofício do que uma escolha pessoal. O autor vem dizer que o trabalho em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional.

Sobre esse aspecto, Bennis (2005, p.3) ressalta:

Nas equipes as pessoas atuam de forma integrada, mas conversam e valorizam as características de cada um. Conseguem reunir conhecimentos, experiências e emoções, as quais são impossíveis de serem encontradas numa só pessoa. Daí a expressão cunhada "Nenhum de nós é tão capaz quanto todos nós.

O referencial aqui adotado enumera competências mais precisas:

- Elaborar um projeto em equipe, representações comuns; a cooperação nem sempre implica projeto nenhum. Saber cooperar é, desse modo, uma competência que ultrapassa o trabalho de equipe, a cooperação é, então, o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído.

Essa competência ultrapassa a mera capacidade de comunicação. Supõe certa compreensão das dinâmicas de grupos e das diversas fases do "ciclo de vida de um projeto", principalmente de sua gênese, sempre incerta. Falar dos medos, das fantasias de perder a autonomia, dos territórios a proteger, dos poderes, a assumir ou a se submeter (Perrenoud, 1996c), das competências e das incompetências a

manifestar ou a construir, em suma, de todas as vicissitudes das relações intersubjetivas (Cifali, 1994) não é, então, um luxo, mas uma condição para começar, dentro de uma relativa transparência e de um certo equilíbrio entre os desejos de uns e de outros.

- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- Formar e renovar uma equipe pedagógica.
- Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

A progressão das equipes para uma maior autonomia exige algum tempo de esforços persistentes, reforço motivacional, e confiança na continuidade. Contudo traz compensações significativas. A melhoria não está somente na produtividade aumentada, proporciona principalmente mudanças positivas de atitudes dos colaboradores para com a gerência, a organização e o trabalho. Porém quando uma equipe se desenvolve, mas não alcança autonomia compatível com a sua competência, é possível que venham a surgir problemas relacionados à diminuição da efetividade e de criatividade, levando ao desapontamento dos seus membros, que acabam desistindo de resolver problemas emergentes (MOSCOVICI, 2003).

Intitulada de participar da administração da escola, a sexta competência que segundo o autor, os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. Essas competências, esses saberes de ação quase não se desenvolvem, espontaneamente, sem formação, sem procedimento reflexivo, sem transformação identitária (GatherThurler, 1996; Perrenoud, 19998g).

O autor ainda reforça que, a totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do *currículo real* (Perrenoud, 1996^a) e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária. Administrar a escola é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação.

Segundo (Garay, 2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar,

organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Reforçando ainda mais a questão da administração escolar, Paro (2008, p. 11-38) apresenta:

A idéia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais.

Dito isto, Perrenoud elenca quatro competências mais específicas:

1) Elaborar, negociar um projeto da instituição; o desafio da educação escolar é, ao contrário, proporcionar a todos os meios para conceber e fazer projetos, sem fazer disso um pré-requisito. Vivemos em uma *cultura de projeto* (Boutier, 1993), com o risco permanente de considerar tal relação com o mundo a única digna da condição humana. A insistência dada ao projeto pessoal do aluno ilustra os desvios normativos que ameaçam uma ideia positiva.

2) Administrar os recursos da escola; esse tópico vem mostrar que atualmente, aceita-se com facilidade a ideia de um *fundo escolar* destinado a financiar certas despesas não-padronizadas: documentação, fotocópias, festas, excursões, equipamentos informáticos ou de vídeo.

Perrenoud diz que administrar os recursos de uma escola é *fazer escolhas*, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar certa equidade da *repartição* dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridades, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimentos de arbitrariedade ou de injustiça pouco propícios à cooperação.

3) Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem); Muitos professores têm um grande senso de organização quando trabalham sozinhos ou com um ou dois colegas mais próximos. Em maior escala, uma verdadeira competência de organização passa a ser necessária, porque a cumplicidade implícita não basta mais, uma vez que é preciso discutir, ouvir diversas

propostas e decidir. Reencontramos aqui as competências requeridas pelo trabalho em equipe, mas em um nível mais elementar, aquelas que se espera agora também do professor mais individualista. As novas tecnologias, os procedimentos de projeto, a compra coletiva de recursos de ensino ou de equipamentos, a gestão de percursos diversificados, de dispositivos de apoio ou de atividades abertas, a coerência mínima na interpretação do programa e na avaliação, o acordo com os pais e a autoridade escolar demandam formas de coordenação mais exigentes do que há 10 ou 20 anos, portanto, novas competências que, por não serem muito precisas, ultrapassam o mero bem senso.

4) Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; a participação dos alunos justifica-se, com efeito, por um duplo ponto de vista:

- é o exercício de um direito do ser humano, o direito de participar, assim que tiver condições para isso, das decisões que lhe dizem respeito, direito da criança e do adolescente, antes de ser direito do adulto;
- é uma forma de educação para a cidadania, pela prática.

Perrenoud (1997a) enfatiza a ideia de que uma educação para a cidadania e uma participação das decisões dificilmente podiam ser incríveis, se excluíssemos delas tudo que diz respeito à didática, ao programa, à avaliação, aos deveres, ao trabalho em aula, ao ofício do aluno. É por essa razão que a participação dos alunos remete a dois outros níveis sistêmicos:

- a capacidade do sistema educacional de dar mais estabelecimentos e às equipes pedagógicas uma verdadeira autonomia de gestão;
- a capacidade dos professores de não monopolizarem esse poder delegado e de partilhá-lo, por sua vez, com seus alunos.

Na prática, a existência de graus anuais e de classes estáveis limita muito a necessidade de participação da administração da escola. Em um imóvel, uma vez que cada morador se fecha dentro de seu apartamento, a administração coletiva pode limitar-se aos espaços comuns, marginais em relação ao "da sua casa" de cada um.

O sétimo grupo de competências retratado foi definido como informar e envolver os pais, segundo Perrenoud informar e envolver os pais é mais que uma palavra de ordem, é uma competência. Os professores devem ter cuidado quando o assunto é relacionamento com os pais.

Educação e escola têm uma relação restrita, apesar de esta não pareça uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.

Para Oliveira (2002, p. 107):

A relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar.

Posto isto, Perrenoud relata três dessa competência global:

- Dirigir reuniões de informação e de debate; nessa primeira competência do professor é não organizar reuniões gerais quando os pais têm, antes de tudo, preocupações particulares, ou seja, se mostrarem no mínimo que poderá haver explosões de angústias ou descontentamentos particulares não deverá ocorrer essas reuniões.

- Fazer entrevistas; aqui, entretanto, como as reuniões, a falta de habilidade, de ambas as partes, revela mais temores do que más intenções ou desprezo a competência maior é, mais uma vez, saber situar-se claramente.

- Envolver os pais na construção de saberes; A competência de um professor consiste em conseguir o mais depressa possível a adesão dos pais que lhe parecem *a priori* refratários à *sua* pedagogia... sem abandonar os outros, ou seja, o professor tem que aceitar os pais como eles são, em suas diversidades.

A comunicação não deve ter sentido único. Todos devem participar e respeitar a hora certa de falar o que pensa e opinar sobre todas as situações, mas sempre respeitando ao outro.

Os três itens (dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes) certamente não esgotam as formas de relação entre família e a escola. Seria possível insistir em tudo o que se dá através da criança, considerada como *go-between*, intermediária, mensageira e mensagem entre a família e a escola, dois universos entre os quais ela transita. Acerca disso, tentei mostrar que o essencial da relação entre famílias e a escola não se dá nos

encontros pessoais, mas mais nas informações, nos julgamentos, nas expectativas, nas injunções e nas queixas que circulam todo dia entre os professores e os pais *através da criança*, mensageira e *go-between*, de acordo com o que ela traz e comenta de ambas as partes (Perrenoud, 1994a).

Ser pai e professor simultaneamente pode ser uma fonte de *descentralização* salutar (Maulini, 1997 a). Como essa não é uma passagem obrigatória, a formação dos professores deveria garantir a todos o que a experiência de vida só concede a alguns.

A oitava competência, utilizar de novas tecnologias, Perrenoud (2000, p. 125) pontua que “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.”

A inclusão das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e motivador de ações educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, encorajando o educando a enxergar o mundo muito além dos muros da escola, respeitando sempre os pensamentos e ideais do outro. O professor deve ser apto de reconhecer os diferentes modos de pensar e as curiosidades do aluno sem que exista a imposição do seu ponto de vista, pois com lembra Freire:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos (2001 p. 38-39).

A fase conhecida como era da informação caracteriza inúmeras inovações tecnológicas e informacionais em várias esferas mundiais, como no contexto econômico, cultural, social, linguístico, entre outros, aumentando de forma veloz – se comparado às décadas anteriores – as relações, trocas de informações e armazenamento de dados entre sujeitos localizados em diferentes espaços, o que caracteriza o denominado meio técnico-científico informacional.

Quanto a esta incorporação das tecnologias da informação no âmbito escolar, Area (2006, p. 153) afirma:

Este fenômeno não ocorreu apenas porque a tecnologia informática alcançou um desenvolvimento que permitiu sua popularização por meio de pequenas máquinas potentes e baratas, mas também porque começou a implementação de planos e projetos impulsionados pelos Governos dos Estados Unidos, Japão e países europeus que converteram em um objetivo relevante de suas políticas educacionais a necessidade de formar e preparar os alunos como usuários qualificados dos computadores, assim como adequar o sistema escolar às novas demandas socioprodutivas geradas pela chamada revolução da informática e das chamadas telecomunicações.

Perrenoud ressalta que nada dizer a respeito das novas tecnologias em um referencial de formação contínua ou inicial seria indefensável. Colocá-las no centro da evolução do ofício de professor, particularmente na escola de ensino fundamental, seria desproporcional em relação aos outros aspectos em jogo.

O referencial escolheu quatro entradas bastante práticas:

- Utilizar editores de textos.
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino.
- Comunicar-se à distância por meio da telemática.
- Utilizar as ferramentas multimídias no ensino.

Essas competências concernem ao professor, porém é difícil dissociá-las completamente da questão de saber que informação em informática ele deve dar aos alunos. Sobre esse aspecto, Paiva (2003, p.47) afirma:

A partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira. Esta formação continuada coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano.

As competências analisadas a seguir permitem, em larga medida, matar dois coelhos com uma só cajadada: aumentar a eficácia do ensino e familiarizar os alunos com novas ferramentas informáticas do trabalho intelectual. A legitimidade e a prioridade concedidas a este último objetivo dependerão dos debates em andamento sobre a formação dos alunos e o desenvolvimento de competências desde a escola de ensino fundamental (Perrenoud, 1998a).

- Utilizar editores de textos, a competência mínima requerida consistirá em situá-los, em conciliá-los com seu lugar de trabalho e mostrá-los aos alunos, seja imprimindo-os, seja projetando-os em uma tela.

- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, a principal competência de um professor, neste domínio, é ser: um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas dos *softwares* educativos e da AA; um conhecedor dos *softwares* que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional.

- Comunicar-se à distância por meio da telemática, há alguns anos, isto parecia ficção científica; hoje, classes separadas por um oceano podem trocar correspondências várias vezes por dia, pelo preço módico de uma conexão a um servidor Internet através de modem (linha telefônica comum).

Nesse sentido, Perrenoud diz que não é certo que tais progressos sejam indispensáveis nas salas de aula. Em compensação, um simples correio eletrônico abre para o mundo inteiro. As línguas constituem a única barreira, e pode-se esperar que esta caia no dia em que uma tradução automática for integrada.

Na comunicação à distância, em que se tem apenas o canal telemático a ligar os interlocutores, não existe um caminho extralinguístico comum a funcionar como "em torno" do ato de linguagem; e os interlocutores não se conhecem enquanto sujeitos possuidores de determinados pontos de vista e provavelmente, por pertencerem a grupos socioculturais diferentes, geograficamente distantes, discordarão de modo significativo na instância das representações coletivas.

A distância está igualmente esbatida na consulta de sites temáticos, na consulta de bases de dados ou do horário de uma instituição. Há em cada caso, razões para pensar que a inserção em verdadeiras redes de comunicação aumenta o *sentido* dos saberes e do trabalho escolares (Perrenoud, 1996a).

- Utilizar as ferramentas multimídias no ensino, a competência que cabe aos sem dúvida consiste em utilizar os instrumentos multimídias já disponíveis, do banal CD-ROM a animações ou a simulações mais sofisticadas. Talvez também consista em desenvolver nesse domínio uma *abertura*, uma curiosidade e, por que não, *expectativas*.

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais ilustradas por apresentações multimídias, ou para *mudar de paradigma* e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 139).

O nono grupo de competências dito “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, o autor refere-se a este capítulo como um dos temas mais polêmicos no dia-a-dia do professor, que é o relacionamento entre alunos, professores, preconceitos, violência, discriminações, comunicação em sala de aula, solidariedade e justiça.

Segundo Perrenoud seria absurdo exigir dos professores virtudes educacionais infinitamente maiores do que as fornecidas pela sociedade. A brutalidade, a violência e a desigualdade são expostas diariamente aos alunos, fornecendo as “condições propícias para ironizar as palavras idealistas” dos professores e pais.

Charles Péguy escrevia em 1904, em uma espécie de editorial chamado “Pour La rentrée”:

Quando uma sociedade não pode ensinar, é que esta sociedade não pode ensinar-se; é que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma; para toda a humanidade, ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima; e este é precisamente o caso da sociedade moderna.

A escola deve enfrentar abertamente as contradições entre os valores que preconiza e os costumes. Citando Bourdieu (1993, apud cit PERRENOUD, 2000, p. 143), o autor lembra que o “contraste jamais foi tão grande entre a miséria do mundo e o que poderia ser feito com as tecnologias, os conhecimentos, os meios intelectuais e materiais de que dispomos.” A miséria e a opulência “convivem tão insolentemente quanto na Idade Média”.

Perrenoud argumenta ainda: Como ensinar uma sociedade que tem vergonha de si? “E como não ensiná-la?” Sem aceitá-la nem justificá-la? A miséria debilitou a solidariedade e a violência invadiu a escola. A crise econômica erodiu o contrato social, tornando cada indivíduo um potencial inimigo.

O autor recorre ao que Imbertet et al chamam de Lei, como “interdito da violência” (PERRENOUD, p. 144), cabe então ao professor o papel da redescoberta do contrato social de Rousseau, construindo a Lei a partir do zero, reinventando

“regras e princípios de civilização”. “Se a violência é o verdadeiro problema, então é preciso colocá-la no âmago da pedagogia”, conforme Pain (Idem, p. 145).

Pode-se ainda considerar cinco competências específicas fixadas pelo referencial aqui adotado como outros tantos recursos de uma educação coerente com a cidadania:

- Prevenir a violência na escola e fora dela; ninguém aprende se teme por sua segurança, sua integridade ou simplesmente por seus bens. Habitualmente, evocam-se nos meios de comunicação certas escolas em que a violência toma formas extremas, tanto de parte da instituição (castigos físicos, sadismo) quanto dos alunos (chantagens, agressões, extorsão, estupros).

Na escola a violência simbólica é aceita pacificamente e chega ao cúmulo da dominação, conforme Bourdieu e Passeron (1970, apud PERRENOUD, p. 146).

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; para Perrenoud o enunciado de tal competência dá a entender que se trata de fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero. Que não basta ser individualmente *contra* os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Isso seria apenas uma condição necessária para que os propósitos do professor sejam confiáveis.

Os valores e o comprometimento pessoais do professor são decisivos. Eles deveriam ser trabalhados no período da formação, no âmbito de uma ética profissional (Valentin, 1997).

A razão e o debate (Perrenoud, 1998k), o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina. Ainda é preciso dar-se conta disso. No ensino, como em outros ofícios, a *lucidez* é uma competência básica, quando se trata – não se podendo fazer tudo – de determinar as questões principais.

- Participar da criação de regras de comum referentes à disciplinas na escola, às sanções e à apreciação da conduta; nessa competência o autor fala que a *gestão de classe* são entendidas ordinariamente em termos de organização do tempo, do espaço e das atividades. Sendo importante negociar com o professor desde que o mesmo não abandone o seu papel de adulto e de mestre e não instaure a autogestão, mas antes, procure constantemente:

- Que a turma acate de maneira responsável a definição das regras e sua aplicação;

- Mas quando a turma não o faz, assume ele inteiramente essa responsabilidade em prol do respeito pelas regras.

A competência fundamental do professor partidário do acordo é, indubitavelmente, a de viver essa ambiguidade com relativa *serenidade*, dominando sua angústia, sob pena de voltar, ao menor sinal de alarme, a uma autoridade unilateral, sem se responsabilizar por todas as contradições do sistema, nem esperar que elas sejam magicamente desatadas.

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estarão ausentes da relação pedagógica. A primeira competência de um professor é aceitar essa complexidade, reconhecer os *implícitos* do ofício (Perrenoud, 1996c, Capítulo 3), as zonas de sombra, a dificuldade de saber exatamente em que motivos e em que história pessoal se ancora seu desejo de ensinar.

Nenhum professor pode renunciar inteiramente à sedução, à atração, a uma certa forma de manipulação. Ele necessita desses recursos para fazer seu trabalho. Sua competência é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas.

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça; a solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam dos professores, eles dizem *grosso modo*: um certo calor e senso de justiça.

A pedagogia institucional propõe fazer do grupo- aula uma instância de justiça, mais que confiar somente na sabedoria do professor. O que supõe uma explicitação pactuada dos direitos e deveres dos alunos (Perrenoud, 1994d), bem como dos professores, e um esclarecimento de justiça da classe e do estabelecimento.

A última competência da obra refere-se a administração da “própria formação contínua”, competência que condiciona o desenvolvimento das demais. Para o autor as competências conservam-se pelo exercício constante, sendo que a formação contínua é uma forma de conservar as competências relegadas ao abandono.

A formação de professores não é um assunto contemporâneo e já recebe destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº

9.394/96, em seu Art. 62º, a partir do acréscimo do Parágrafo 2º da Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009 explicitando claramente que “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.”. (BRASIL, 2010, p. 47).

Além disso, a formação continuada é vista de um ponto de vista progressista na própria pedagogia, demandando uma “renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial” e, eventualmente, a construção de novas competências. (PERRENOUD, 2000, p. 158). A competência em administrar a própria formação contínua pode ser resumida em cinco componentes:

- Saber explicar as próprias práticas; saber analisar e explicitar sua própria prática permite o exercício de uma *lucidez profissional* que jamais é total e definitiva. Pela simples de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias. Uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar (Altet, 1994, 1996), mas em uma forma de “sabedoria” que permite encontrar seu caminho entre a autossatisfação conservadora e a auto difamação destruidora...

Pode ser também que a capacidade de explicitar sua prática esteja na base de uma evolução para outras maneiras de *relatar*. Defendi uma *obrigação de competência*, distinta da obrigação de resultados ou do processo (Perrenoud, e, f, g, 1997e).

- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; o exercício da lucidez profissional leva a diversos tipos de conclusões: às vezes, os objetivos não alcançados porque se procedeu mal; às vezes, a análise leva à constatação de que nada se pode fazer e que não se pode aprender a fazer refletindo sobre elas e treinando-se.

O autor diz que a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação: leitura consulta acompanhamento de projeto, supervisão, pesquisa-ação ou aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem.

- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); esta competência visada aqui é, por conseguinte, dupla: saber não perder a ocasião de propor e desenvolver projetos coletivos, quando a situação o permite e

saber renunciar a isso, quando a escola ainda não atingiu um estágio de cooperação mínima. Um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de cooperação, não cria completamente e pode entravá-la se violentar certos professores

- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; esse tipo de experiência impõe uma *descentralização*, uma visão mais sistêmica, a tomada de consciência da diversidade das práticas e dos discursos, uma percepção mais lúcida dos recursos e das obrigações da organização, bem como dos desafios que enfrenta e enfrentará.

- Acolher a formação dos colegas e participar dela; nessa competência o autor expõe que os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar.

A observação é formadora em outro sentido: vendo um estagiário reagir, mesmo que não seja “seu responsável”, o professor mais experiente, por contraste, toma consciência do que faz. Tenta explicar a diferença dá-se conta de que ela não está ligada só ao seu nível de especialização, que ela depende das personalidades, das escolhas, das obsessões e das angústias de cada um. Isso é um elemento formador para o professor experiente e, se ele aceitar verbalizar suas reflexões e discuti-las, também para o estagiário (Perrenoud, 1994c, 1998c, 1998e).

2.2 Formação de professores: pressupostos básicos

A formação de professores não é um tema novo e já recebe destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/96, em seu Art. 62º, a partir do acréscimo do Parágrafo 2º da Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009 explicitando claramente que “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.”. (BRASIL, 2010, p. 47).

Segundo Perrenoud, no futuro a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comovidas por terem caído no desuso. As orientações dadas para a formação dos professores não diferem radicalmente daquelas que foram propostas há cinco anos.

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as

mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente.

Edgar Morin propõe sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
2. Os princípios de um conhecimento pertinente.
3. A condição humana.
4. A identidade terrestre.
5. O confronto com as incertezas.
6. A compreensão.
7. A ética do gênero humano.

Os saberes dos professores, as competências e o saber-fazer são o fundamento do ato docente no meio escolar, as instituições de formação devem valorizar essa formação, propiciando um saber orientado para uma transformação social.

A este respeito Pimenta e Anastasiou afirmam que nos processos de formação de professores,

(...) é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (2002: 71).

Perrenoud (1998) defende que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. De qualquer forma, sempre é preferível que os professores cheguem na hora certa e que não haja goteiras na sala de aula, porém uma organização e uma infraestrutura irrepreensíveis não compensam fatores como plano e dispositivos de formação mal concebidos.

A formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais. A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação.

Confundida, muitas vezes, com reforma, modernização ou mudança, a inovação tem sua definição mais relacionada a uma mudança definida e intencional com finalidades de melhorar o sistema educativo. Fullan (2001) caracteriza-a como um processo aberto e multidimensional.

Moreira (1999) afirma que não basta implantar inovações visando à formação de professores, e que é preciso ultrapassar essa perspectiva e superar o caráter utilitário das políticas de desenvolvimento profissional e institucional atreladas às inovações.

De acordo com Perrenoud (2000), possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja “competente”, porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes, nem sempre sabem mobilizá-los de modo adequado no momento oportuno.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias.

Por falta de análise de competências e dos recursos que elas exigem, algumas formações iniciais de professores levam em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais.

A este conceito, considerado complexo, têm sido associadas diferentes definições, muitas vezes quase sinônimas de habilidades, atributo, aptidão, qualificação ou capacidade. Boterf (2005) refere, por exemplo, que o conceito de competência foi associado, de forma redutora, à utilização de saberes num dado contexto, a um conjunto de capacidades ou a características dos sujeitos.

Já Perrenoud (2001) considera necessário distinguir competência de capacidade, de forma a clarificar ambos os conceitos. Para este autor, capacidades

seriam as operações e/ou atividades que não têm em consideração a particularidade da situação, sendo independentes do contexto. Em relação às competências, estas implicam a mobilização e integração de recursos cognitivos diversos, procurando responder a situações concretas. Neste quadro, as capacidades serão elementos constitutivos das competências.

Gillet (1987) propõe-nos uma bela fórmula: dar às competências um direito de gerência sobre a formação. Em outros termos:

- Estipular as competências visadas pela formação profissional de forma ampla, levando em conta a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade.
- Identificar rigorosamente os recursos cognitivos e, por consequência, os aportes necessários.
- Não inserir nada nos programas que não se justifique com relação aos objetivos finais.
- Não se contentar mais com justificativas vagas, como “Isso não pode prejudicar”, “Isso enriquece a cultura geral” ou “O curso sempre foi ministrado desse jeito”.

Os trabalhos sobre a transferência de conhecimentos demonstram que a mobilização nunca é automática, que ela deve ser trabalhada como tal, transformada em um desafio de formação para concretizá-la na prática e na universidade.

Uma das dificuldades da mobilização das aquisições refere-se à sua segmentação no currículo. Por isso, é importante construir unidades de formação que conjuguem diversas ciências sociais e humanas.

O problema dos saberes procedimentais deveria ser colocado à luz dessas divisões. A formação universitária de professores permitiu uma ruptura com a normalização das práticas. Não se forma um profissional reflexivo impondo-lhe condições ortodoxas de dar aula (Perrenoud, 2001a).

Seria paradoxal que as profissões humanistas desenvolvessem as prescrições e que as profissões técnicas reconhecessem seus limites. Cada um deve servir-se deles com discernimento e adaptá-los à sua realidade.

3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

3.1 O estágio supervisionado no âmbito da UEPB

Iniciaremos pela definição de estágio que a lei n. 11.788/2008 apresenta em seu artigo 1º: "Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]", acrescentando em seus incisos que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008b).

De acordo com o Art. 47 da Seção I do Cap. IV da Resolução 068/2015 do CONSEPE/UEPB, o estágio na UEPB caracteriza-se como Componente Curricular que objetiva ao aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulação entre teoria e prática.

De acordo com o parágrafo 1º do Art. 48 da Seção I do Cap. IV da Resolução 068/2015 do CONSEPE/UEPB, o estágio obrigatório é aquele definido como tal projeto do Curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, ou seja, há uma quantidade de horas delimitadas a ser cumprida para que o aluno consiga a aprovação no curso e o recebimento do diploma e tais atividades devem ser supervisionadas por um professor do curso do estudante. Já o estágio não-obrigatório, do parágrafo 2º do Art. 48 da Seção I do Cap. IV da Resolução 068/2015 do CONSEPE/UEPB, é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescido à carga horária regular obrigatória, ou seja, é uma modalidade voluntária, sendo apenas necessário que o trabalho a ser realizado esteja relacionado com o curso.

Vale destacar que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório articulado pela relação teoria-prática e integração ensino-pesquisa-extensão, realizado pelos alunos do curso de Graduação em Licenciatura da UEPB sob a forma de vivência profissional docente nas instituições educacionais, como descreve o Art. 64 da Seção IV do Cap. IV da Resolução 068/2015 do CONCEPE/UEPB.

Ficando assim, UEPB firmar convênios com a Secretaria de Educação dos municípios e do Estado, por meios das Regionais de Ensino, afim de estabelecer as escolas que têm disponibilidade de receber os estagiários, abordado no 4º parágrafo do Art. 64da Seção IV do Cap. IV da Resolução 068/2015 do CONCEPE/UEPB.

Também é de responsabilidade da UEPB, representada pelo docente orientador ou coordenador de estágio, analisar e verificar se as atividades propostas pelo estagiário estão condizentes com a sua formação profissional.

Das 400 horas exigidas pelas Diretrizes Nacionais, 100 horas são destinadas ao Estágio I, destina-se a observação do contexto escolar e dos materiais didáticos, realizadas no ensino fundamental e médio; 150 horas para o Estágio II, vivencia o ensino fundamental e suas situações didáticas referentes à profissão docente, reflexão sobre as práticas vivenciadas no âmbito escolar e mais 150 horas destinadas ao Estágio III, vivencia o ensino médio e suas situações didáticas referentes s profissão docente no ensino da Língua Portuguesa.

3.2 Relato de experiência

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular que tem por objetivo integrar o graduando da área de licenciatura com a realidade da prática educativa, dando-lhe a oportunidade de qualificar-se ao adquirir experiências mantendo o contato com a futura profissão. É sabido que o educando iniciante precisa estar consciente das suas responsabilidades, uma vez que, o ensino mediante aos objetivos a serem alcançados, precisa estabelecer uma ação contínua na formação de cidadãos críticos e atuantes da sociedade.

As observações das aulas e da estrutura física da escola campo de estágio do Ensino Fundamental ocorreram entre as datas 11 a 26 de julho de 2016.

As aulas de Língua Portuguesa do 7º ano “B”, turno matutino sucederam nas segundas feiras onde a professora titular ministrava 03 (três) aulas consecutivas, e nas terças feira 02 (duas) aulas também sucessivas.

No dia 11 de julho de 2016 foram iniciadas as observações em que a professora titular encontrava-se trabalhando em textos narrativos.

A professora trouxe para sala de aula algumas palavras que foram distribuídas aos alunos para formarem frases e assim houvesse interação. As palavras distribuídas forma: sonhos, confiança, respeito, liberdade, perseverança,

tolerância, lealdade e autonomia, diante dessas palavras forma feitas várias frases e a participação do aluno foi muito importante para o aprendizado.

O primeiro dia de atividades no Ensino Fundamental foi uma aula muito produtiva e motivadora, pois os alunos estavam focados na produção de suas respectivas frases.

Na terça-feira dia 12 de julho, ocorreram 02 (duas) aulas que deram continuidade a produção do texto narrativo, a professora titular exemplificou como seria o texto e em seguida pediu para cada aluno produzirem seu texto narrativo com tema a sua escolha.

Na aula do dia 18 de julho houve a correção da atividade anterior, onde alguns alunos leram sua produção textual. Dando sequência às aulas a professora titular fez uma revisão de sujeito e predicado e como atividade foi passado exercício, e em duplas fizeram as atividades.

Seguindo as atividades sobre sujeito e predicado, no dia 19 de julho foi feito a correção dos exercícios e em seguida a professora passou outras atividades para intensificar o aprendizado.

Ao término das observações em sala de aula passamos à estrutura física e o cotidiano escolar. Diante do exposto, percebemos que a professora titular priorizou uma metodologia voltada para a produção de texto tanto oral e escrito, utilizando como suporte exercícios de fixação, oportunizando ao educando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

É sabido que o educando iniciante precisa estar consciente das suas responsabilidades, uma vez que, o ensino mediante aos objetos a serem alcançados, precisa estabelecer uma ação contínua na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Essa preparação inicia-se com as primeiras experiências vividas na prática de ensino em sala de aula. Deste modo, procedo com os relatos das aulas ministradas no decorrer do período.

O primeiro trabalho foi direcionado ao alunado do 7º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo programático foi figuras de linguagem: elipse e zeugma. Ao expor o assunto acredito que consegui mediá-lo de forma satisfatória, no entanto apresentei dificuldades na elaboração do plano de aula como também na preparação de uma atividade que atendesse aos objetivos propostos pela professora de estágio supervisionado.

Foi necessário desde o início o uso da competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem, a fim de auxiliar o docente, a saber lidar com diversas situações, a conhecer o conteúdo e a forma que se deve entregá-lo ao aluno fazendo uso de recursos mais didáticos e de outros meios que os façam se interessar e interagir cada vez mais durante as aulas.

A pesquisa sobre figuras de linguagem: elipse e zeugma foram relevantes para aquisição do conhecimento ao atentar que apesar de ser um assunto composto por regras é importante para a formação dos alunos no auxílio de uma boa escrita.

Na segunda micro aula o tema abordado foi tipos de sujeito, direcionado ao 2º ano do Ensino Médio. Essa aula delimitou-se a trabalhar os tipos de sujeito e sua relevância.

Durante a exposição, tentei passar para os alunos o significado e a importância de cada tipo de sujeito.

Para facilitar a aprendizagem utilizei de recursos como Datashow, e alguns exemplos utilizando a forma mais tradicional, o quadro a intenção foi proporcionar uma aula mais dinâmica e atrativa. Apesar de não ter exposto o assunto como gostaria devido o tempo e a quantidade de aulas, foi uma experiência gratificante, visto que, o trabalho com tipos de sujeito não se limita a divertir o aluno, mas principalmente alcançar um teor educativo ao preocupar-se transmitir o assunto com destreza.

Portanto, as experiências com as micro aulas e a prática do Estágio Supervisionado nas unidades escolares do Ensino Fundamental e Médio, devem ser levadas em consideração por fazer parte do nosso processo formativo como futuros professores, porquanto, o ensino deve ser compreendido como uma troca mútua de conhecimento entre educador e educando.

Procedemos com os relatos das aulas de Língua Portuguesa ministradas no decorrer do Estágio Supervisionado II. A intervenção ocorreu na EEEF Dr. José Paz de Lima na cidade de Bom Sucesso PB, na turma do 7º ano "A" no turno da manhã. Os trabalhos iniciaram na data do dia 21 de março de 2017 e finalizaram em 29 de março do corrente ano, totalizando assim 10 (dez) aulas ministradas como requisito básico da disciplina. Foram contemplados os referidos conteúdos: Gênero Literário; Narrativas Medievais e Flexão do verbo no modo subjuntivo.

A princípio nas intervenções trabalhamos o Gênero Literário, narrativas medievais a partir de dois textos: *O nome oculto* (texto 1 p.36) e *Dom Quixote* (texto

2 p.38). Nessa aula foi feito uso e posto em prática a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, buscando a interação de todos. Anteriormente, realizamos uma leitura complementar do capítulo 2 (dois) O herói e seu avesso no livro didático com o intuito de compreender o contexto histórico na idade média e sua importância na composição desse cenário repleto de histórias que envolvem o imaginário das pessoas através dos mitos e lendas e heróis virtuosos que caracterizam a literatura dessa época.

Após a leitura coletiva, seguimos a discussão do tema abordado onde alguns alunos se envolveram relatando trechos das histórias lidas em sala de aula, como também, se posicionaram ao narrar episódios de heróis de seu contexto atual. Ao final, podemos entender que essas narrativas não se limitam a histórias lendárias, mas, principalmente é composta pelo folclore e pela literatura de um povo, contos ou mitos fictícios que se espelham na realidade, fato que é retratado na narrativa de *Dom Quixote* que tem características de um herói com virtudes e defeitos que são condições próprias dos seres humanos.

Por outro lado, os heróis que compõem a narrativa *O nome oculto* são personagens representados por Lancelot e os Cavaleiros da Távola Redonda, caracterizam-se por corajosos, justos, invencíveis e idealizadores de uma ordem dos melhores cavaleiros do mundo, protagonizando as principais versões do mito.

Terminada a análise interpretativa dos textos, passamos para a exposição da estrutura de uma produção narrativa, na qual, se deu por meio de material xerografado distribuído para turma explicando passo a passo sua constituição, logo após a explicação, tendo como auxílio o livro didático, foi solicitada uma produção textual aos discentes que teve como pré-requisitos dar continuidade ao episódio de *Dom Quixote* além de coerência, coesão e criatividade utilizando-se da imaginação para construir novos personagens, diálogos, lugares procurando dar um desfecho engraçado para a história.

As narrativas foram escritas pelos discentes em sala de aula e após foi realizada a leitura pelos alunos referente às suas produções. Positivamente, houve a participação dos alunos durante a leitura e discussões dos textos no percorrer das aulas, como também, referente às produções. Durante os trabalhos com o gênero literário: narrativas medievais as aulas foram bastante produtivas.

Entretanto, os alunos apresentaram certa dificuldade ao escrever suas produções textuais, no sentido de atender o proposto pelas exigências das normas

gramaticais apresentando desvios ortográficos; outra dificuldade observada foi à dificuldade de alguns discentes conseguirem ler em voz alta para que todos compreendessem melhor a leitura que estava sendo realizada. Em contrapartida, apresentaram boas idéias, criatividade imaginando novos personagens, diálogos, cenários, entre outros pontos importantes para a construção das respectivas narrativas.

No dia 22 de março, encerramos as atividades com o Gênero Literário: narrativas medievais, dando sequência às aulas com um novo assunto direcionado para o ensino da gramática normativa, a flexão do verbo no modo subjuntivo; a professora titular já havia iniciado os trabalhos com verbo, apesar disso, recapitulamos pontos importantes sobre a matéria para avaliar os conhecimentos prévios dos discentes, que demonstraram logo de início da explicação insegurança para se posicionarem diante do tema que estava sendo trabalhado. Após rever os pontos fundamentais, prosseguimos com as aulas sobre flexão do verbo no modo subjuntivo.

Diante das dificuldades que os alunos apresentaram, nessa aula foi utilizada a competência de administrar a progressão das aprendizagens dos discentes. A intervenção propôs caminhar ao encontro da atual situação, ou seja, de uma forma mais simples optando pelo método mais tradicionais ao expor no quadro conceitos seguidos com exemplificações através de frases verbais no modo subjuntivo. Ressaltamos que o subjuntivo representa um fato expresso como algo incerto ou uma hipótese apenas, não havendo a situação da certeza como acontece com o modo do indicativo. Durante a exposição do conteúdo, foram realizados contrapontos entre modo indicativo com o subjuntivo ao sublinhar que o primeiro indica a certeza, diferentemente do segundo que está no campo da hipótese.

Em sequência, foi explanado que para o modo subjuntivo existem três tempos verbais: presente, pretérito imperfeito e futuro, seguimos com seus respectivos conceitos e com demonstrações através de exemplos no quadro. E, por fim, com o auxílio do livro didático vimos como se procede à conjugação do verbo no presente, no pretérito imperfeito e no futuro do subjuntivo. Ao finalizar a explicação, no dia 28 de março, foi distribuída para a turma uma atividade xerografada para ser trabalhada em sala de aula.

Com o exercício de fixação, trabalhamos de forma mais contextualizada contemplando alguns gêneros textuais como a tirinha e o poema por exemplo. A

resolução da atividade deu-se em sala de aula, onde os discentes se envolveram um pouco mais, demonstrando interesse na resolução do exercício ao indagar alguns questionamentos que, por sua vez, foram dadas as necessárias explicações para as dúvidas expostas.

No proceder da aula, dia 29 de março, iniciamos a correção da atividade, momento em que os textos, juntamente com as respectivas questões foram lidos pelos alunos. Toda a atividade foi corrigida no quadro para que o aluno pudesse compreender melhor o assunto abordado. Finalizando as aulas do Estágio Supervisionado II, na data acima mencionada, lemos o poema “*Se eu fosse*” para ser ressaltado o uso do subjuntivo e falar de situações imaginárias e hipotéticas, destacando o uso da conjunção “se”, como também, a leitura foi um momento de reflexão, por ter sido, as mesmas hipóteses do poema, respondidas oralmente de uma forma bem pessoal por alguns alunos que se sentiram a vontade no sentido de querer participar interagindo de maneira descontraída.

Nesse sentido, o presente estudo teve como principal propósito atingir a educação exigida no presente, designando condições para que o ensino caminhe ao encontro do pleno desenvolvimento da competência comunicativa do alunado, seja através da oralidade ou da escrita.

O professor iniciante pode desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa atividades abrangendo essas manifestações de maneira conjunta, proporcionando ao estudante um processo de ensino-aprendizagem que amplie suas capacidades comunicativas. “Ao professor cabe planejar, programar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”. (PCNs, 1998, p.22).

O processo de Ensino por competências deve ter efetividade frente a situações da vida real. Nesta perspectiva, entendemos que é necessário que os professores sejam capazes de compreender as diferenças de cada ação e saber escolher a melhor maneira de trabalhar um determinado conteúdo.

Dando continuidade ao relato das aulas do Estágio Supervisionado, a última turma a qual estagiei foi o 3º Ano A do Ensino Médio, no turno manhã, a mesma com 33 alunos matriculados e em sala. A primeira aula lecionada foi no dia 05/10/2017, sendo essa a 1ª aula do horário escolar, iniciando-se a partir das sete horas e 30 minutos tendo seu término às oito horas e vinte minutos. A aula teve seu início com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, me apresentando a turma, como

estagiária e aluna do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba e futura professora de Língua Portuguesa. E por esse motivo eu ficaria com eles durante dez aulas. Feitas as apresentações, a professora titular também fez algumas recomendações aos alunos.

Nesse primeiro momento, surge a ansiedade e um pouco de nervosismo, pois mesmo já tendo feito o estágio no Ensino Fundamental, no período anterior, eu estava diante de uma nova turma, ou seja, diante de um novo desafio.

Nessa primeira aula dei início com o conteúdo de Literatura e trabalhei com os alunos o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector.

Em um primeiro momento entreguei aos alunos uma cópia do conto e logo depois passei um vídeo no qual narrava o conto “Felicidade Clandestina”. Após o término do vídeo, li o conto com a turma, contei com a participação dos alunos na leitura, visto que cada um leu um trecho.

Terminada a leitura e considerando que já tínhamos assistido ao vídeo, perguntei aos alunos o que eles haviam entendido do conto. Fiz perguntas como: Do que fala o conto? Qual sua mensagem principal? Porque vocês acham que o título é Felicidade Clandestina? O que vocês entendem por uma felicidade clandestina? Além da felicidade, que outros aspectos podemos encontrar no conto? E dessa forma, a aula fluiu, toda a turma participou cada um que queria falar dessa tal felicidade clandestina, e assim a aula passou em um piscar de olhos.

Ao final da aula, uma aluna se aproximou e me parabenizou, dizendo que aula tinha sido ótima. Senti uma sensação indescritível, uma sensação de dever cumprido.

No dia 10/10/2017 ministrei a segunda aula, ainda com o conteúdo de Literatura. A Literatura dos anos 1940 – 50. Clarice Lispector.

Na referida aula, trabalhei com os alunos a historicidade da Literatura nessas duas décadas, sua importância, seus principais autores e também sua fase de maturidade.

A aula foi expositiva, através de slides. A aula fluiu de forma tranquila, com um pouco de conversa paralela, mas nada de exagerado que impedisse o andamento da mesma. Mas a partir dessa segunda aula, já comecei a perceber alguns alunos desinteressados, alguns ficavam ouvindo músicas, outros dormiam na carteira.

Terceira aula, ministrada no dia 11/ 10/ 2017. Nessa aula apliquei uma atividade de revisão relacionada às últimas aulas.

Após entregar as atividades, estipulei um tempo para que fizessem, para que logo depois eu fizesse a correção. Mesmo eu tendo corrigido na sala, eu recolhi as atividades para ter uma noção do nível e interesse de cada um. E para minha surpresa, apesar de ter explicado duas aulas, corrigido em sala, alguns alunos entregaram a atividade incompleta. E duas atividades estavam absolutamente iguais, uma aluna fez a atividade da colega.

No dia 17/ 10/ 2017 minha quarta aula com a turma. A professora titular pediu que entrasse já no conteúdo de gramática, e a partir dessa aula dei início ao conteúdo: Regência Verbal e Nominal.

A aula foi expositiva através de slides e à medida que ia explicando, também colocava exemplos no quadro.

Nessa aula já senti os alunos mais dispersos e menos interessados na aula. Devido ao novo modelo adotado pela escola, as carteiras são arrumadas formando um “U” e alguns alunos sentam em dupla ou até trio, o que contribui ainda mais para as conversas.

Nesse dia fui surpreendida com um casal de namorados, ambos sentados lado a lado e muito juntinhos. Confesso que não soube como reagir, não sabia se separava-os ou deixava como estavam, pois acredito que o comportamento de estarem sempre juntos já vinha de outras aulas. Não sabendo o que fazer, preferi deixar como estavam. São nessas situações inesperadas que surge a insegurança de ser estagiário, e nos perguntamos, será que mesmo eu sendo estagiária eu posso tomar certas decisões?

No dia 18/10/2017 quinta aula referente ao estágio. Nesse dia dei continuidade ao conteúdo: Regência Verbal e Nominal, ainda com aula expositiva através de slides, com uso da Datashow.

Nessa aula os alunos estavam mais agitados, houve mais conversas na sala. No final da sala tinha um trio, uma menina e dois meninos que atrapalharam bastante a aula com conversas paralelas. E a menina principalmente muito teimosa, não se importava muito aos meus pedidos de silêncio.

No dia 19/10/2017 apliquei uma atividade de revisão, referente ao conteúdo Regência Verbal e Nominal. Levando em conta que eu tinha apenas uma aula, levei atividade já impressa e entreguei uma cópia para cada aluno.

Em seguida li a atividade e expliquei o que cada questão pedia. Devido ao pouco tempo de cada aula, atividade ficou pra ser corrigida na aula seguinte.

Dia 24/10/2017 nessa aula corriji com a turma a atividade que havia passado na aula na anterior, relacionada ao conteúdo: Regência Verbal e Nominal. A correção foi tranquila, apesar de uma ou outra conversa, mas nada que atrapalhasse o andamento da aula.

Dia 25/10/2017 a oitava aula com a turma. Na referida aula, iniciei o conteúdo: “Uso da Crase”. Por se tratar de um conteúdo com muitas regras, copiei no quadro e a medida q eu ia copiando, eu ia explicando para os alunos. Após as explicações dei um tempo para que eles copiassem no caderno. A aula ocorreu de forma tranquila, com pouca conversa.

Dia 26/10/2017 penúltima aula, dei continuidade ao conteúdo da aula anterior, O Uso da Crase através de explicações e exemplificações, copiadas no quadro. Segui o andamento da aula anterior, após as explicações dava um tempo para que os alunos copiassem no caderno.

No dia 31/10/2017 décima aula e último do estágio supervisionado. Na referida aula fiz uma pequena revisão uma do conteúdo anterior, O Uso da Crase, por se tratar da última aula, eu reservei alguns minutos para me despedir da turma, como também para agradecer aos mesmos e a professora titular, por terem me acolhido tão bem.

Trabalhar as competências de Perrenoud na sala de aula é um tanto complexo, isso se dá devido à forma que cada escola trabalha e também a quantidade de aula que o Estágio Supervisionado oferece. Porém após toda a experiência vivida, foi notado a importância do uso das competências, como também utilizado a competência de administrar a própria formação, sendo ela a que envolve todas as outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a relevância de se adotar as competências de ensino dentro da sala de aula no Estágio Supervisionado, possibilitando desenvolver um entendimento acerca da importância das atividades que abordem uma dinâmica e uma troca de saberes.

O reconhecimento e aprofundamento das competências aqui estudadas, se fazem necessárias pois trazem em seu contexto atividades diversificadas, trazendo uma contribuição no sentido de atentar para as novas práticas de ensino que incluem o desenvolvimento das capacidades orais e escritas.

A pesquisa ocorreu a partir da observação em torno das atividades trabalhadas em grupos e de forma individual, em que foi constatado que as atividades em grupo tiveram mais êxito que as atividades individuais.

Diante dos trabalhos, houve uma contribuição no sentido de atentar para uma prática de ensino que inclua nas atividades diárias da sala de aula, o desenvolvimento das capacidades orais e escritas dos educandos, contudo, colocar em prática a leitura e a participação do aluno para que juntos possam encontrar setas para uma aprendizagem eficaz.

Outro aspecto importante neste trabalho foram os relatos das atividades durante as aulas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio na escola campo de estágio, visto que, a professora deu prioridade a um ensino de qualidade ao utilizar-se de uma metodologia que privilegiou o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para reflexões acerca do processo ensino e aprendizagem, tanto no que se refere ao meu crescimento enquanto futura professora, como também para um provável leitor que tenha o interesse de enveredar pelo caminho da educação, colaborando de forma consciente na constituição de um ensino de qualidade que privilegie a formação de seres críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação escolar. In: SANCHO, Juana. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 153-175.
- BOFERT, Guy. **Construir as competências individuais e coletivas**. Coleção Ficheros Pedagógicos para Professores. Porto: Edições Asa, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BOULOS, Iara. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes... [etal]; Stela C. Bertholo Piconez (coord.): Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação- **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SAEB, Inep, 2008. Disponível em:
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Brasília, DF MEC, 1997. 10v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>**.
- DARO, Vitor Henrique. Estrutura da Escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C; GARCIA, Teise O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008 p. 11-38.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- FREIRE, F. M. P; VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FULLAM, M. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teache' College Press, third edition. 2001.
- GARAY, Ângela. Gestão. In: CATANNI, Antônio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- GARDNER, H. **Inteligência: a teoria na prática**. Rio de Janeiro. Objetiva. 2006.

GILLET, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant- praticien*. Paris: PUF, 1987

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11737.htm

<https://www.mec.gov.br/>

IBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teórica- metodológica. Brasília, 2005. Disponível em:

KENSKI, Vani Moreira. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados**. In: FAZENDA, I. C. A; PICONEZ, S. C. B. (Org.). *A prática de ensino e estágio supervisionado*. São Paulo: Papyrus, 1991. P. 39-51.

LOPES, J. B. ; CRAVINO, J. P. ; BRANCO, M. J. ; SARAIVA, E. e A. A. Silva (2008). *Meditationsofstudentlearnigdimensionsandevidences in scienceteaching. ProblemsofEducations in 21stCentury, 9**, 42-52.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005 a.p.13-28.

MORETA, A. F. Is it enough to implement innovations in educational systems. **Educação e Pesquisa**, V. 25, nº 1, 1999, p.131-145.

MORINE, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Seuil, 2000.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). Escola e família numa rede de (des) encontros: tem estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas, Sul, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/** Philippe Perrenoud, Mônica GatherThurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad.

ClaúdiaSchilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 176 p.; 23 cm.

_____. **Avaliação da excelência à regulação da aprendizagem:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão.** *Patio. Revista pedagógica*, 17, 2001, p. 8-12.

SAVIANI, D. **Pedagogia. Histórico- Crítica:** Primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas: Autores associados, 2005.

VIEGAS, M. C. (2010). **Identificar e testar factores de eficácia no sentido de melhorar as práticas de ensino de física e engenharia no ensino superior** (Tese de doutoramento) Universidade Trás- os- montes e Alto Douro, Vila Real.