

PROCEDIMENTOS DE ENSINO: DIAGNÓSTICO E CONTRIBUIÇÕES VIVENCIADOS NO PERCURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisca Vilani de Souza ¹
Marta Maria dos Santos Cipriano ²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. É necessário destacar que a aprendizagem está relacionada aos métodos de ensino utilizados, e, que deve ser levado em consideração fatores como: idade, personalidade, capacidade de compreensão, grau de envolvimento entre outros. Quanto à abordagem metodológica, utilizou-se o método qualitativo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário a 36 alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN – Campus Central. A base teórica está fundamentada em Zabalza (2014) Perrenoud (2016), Tardif (2014), Scarpato (2004), entre outros. Portanto, a análise dos dados realizou-se tendo como aporte a teoria estudada. Foi possível constatar que a aula expositiva, é o procedimento mais utilizado. Para algumas pessoas, esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. E, às vezes a aula atende a um pequeno grupo, tendo em vista que a maioria não acompanha o nível exposto, portanto, tornando-se cansativo e monótono. O êxito ou fracasso da aula expositiva dependerá da habilidade do professor em dela se utilizar. No entanto, há uma diversidade de procedimentos com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno tais como: debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projeto, estudo de caso, estudo dirigido, seminário, solução de problemas, entre outros. Como também, ferramentas de comunicação utilizadas com o auxílio da internet.

Palavras – chave: Procedimentos de ensino, professor, estágio.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular constitui o *lócus* de reflexão, uma vez que o aluno estagiário sai da teoria para aplicabilidade, ou seja, para materializar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e submeter à realidade, a *práxis*³. Esses caminhos são norteados pela teoria e prática, pautadas na investigação da realidade que se deseja conhecer para transformar, mediante uma intencionalidade. Todo esse percurso é marcado por processos reflexivos. Nesse sentido teoria e prática são indissociáveis.

¹ Doutora em Ciências da Educação – UNINTER – PY. professoravilani@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação - – UNINTER – PY. marthaestrela@hotmail.com

³ Palavra com origem no termo em grego *práxis* que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. Este termo é abordado por vários campos de conhecimento, como filosofia e psicologia, que a classificam como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado. Vários pensadores mencionaram o conceito de *práxis* nas suas obras, como Karl Marx e Jean Paul Sartre.

Há necessidade de reconstruir conhecimentos, procurar respostas para situações e problemas evidenciados. Essa é condição essencial para atribuir sentido entre teoria e prática. Nesse caminho, o estágio destaca-se como fundamental ao oportunizar aos futuros profissionais compreender a complexidade das práticas institucionais como alternativa para a inserção profissional a partir da análise, reflexão e ação na forma de mediar conhecimentos.

Deste modo, este estudo, como parte de uma tese de doutorado tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. Quanto à abordagem metodológica, utilizou-se o método qualitativo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário a 36 alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN – Campus Central. A escolha pelos *locus* desse estudo justifica-se por se tratar de uma instituição de referência para o Rio Grande do Norte, bem como para o Brasil, no que se refere à pesquisa, ensino e formação docente. A base teórica está fundamentada em Zabalza (2014) Perrenoud (2016), Tardif (2014), Scarpato (2004), entre outros.

O referido estágio compreende as fases de: orientação teórica e metodológica, planejamento, diagnóstico, observação, coparticipação, organização de oficinas pedagógicas, regência e elaboração do Trabalho de Conclusão do Estágio – TCE. Essa pesquisa traz dados da face de observação.

Foi possível constatar que a aula expositiva, é o procedimento mais utilizado pelos professores pesquisados. Para algumas pessoas, esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. Portanto, como forma de intervenção, foram apresentados alguns outros procedimentos que podem ser utilizados em sala de aula, com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno tais como: debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projeto, estudo de caso, estudo dirigido, seminário, solução de problemas, entre outros.

Esses procedimentos incentivam a busca do conhecimento e faz com que haja a interação com a turma. Outro método também eficaz é o professor orientar a busca em um site específicos, ou seja, ele delimita o endereço eletrônico a ser acessado e trabalhado por todos da sala. Dessa forma, aprofunda-se o conteúdo e evita-se que os alunos se dispersem.

METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada utiliza o método qualitativo. Mesmo usando tabelas para apresentar os resultados. É importante diferenciar categorias sociais, pois nenhuma pesquisa

numérica poderá ser bem entendida sem a interpretação dos dados, pois os dados não falam por si só, mesmo quando processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados. Para a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, tem como características objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, bem como a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural e o respeito ao caráter interativo.

Martin (2004) destaca que a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados; assim, é considerada a pesquisa (*hard*⁴), tem como protótipo o levantamento de opinião. A maior parte está centrada na ênfase do levantamento de dados (*survey*⁵) e de questionários apoiados com ⁶padrões de análise estatística.

Quanto aos objetivos atende ao método descritivo. Como objeto de coleta de dados foi aplicado um questionário, com 25 questões, com quatro possibilidades de resposta, a 36 alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Letras - Língua Portuguesa/UERN Campus Central no semestre 2017.2.

A utilização do método qualitativo justifica-se tendo em vista que o tratamento dessas informações tende a seguir um caminho indutivo, com ênfase na descrição e interpretação dos dados obtidos com base na teoria estudada. O método qualitativo busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, pois, os dados analisados são suscitados de interação e se valem de diferentes abordagens.

Para concretizar este estudo, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Mas devido a demora em obter resposta a pesquisa foi iniciada No momento de aplicar a coleta de dados foi entregue a cada voluntário o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE, e explicado. O qual deixa claro o benefício do objeto de estudo para construção da cidadania e de uma sociedade democrática e humanista. Foi assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas, assim como o desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que este lhe cause prejuízos ou danos. Bem como manter o anonimato do sujeito inquirido na divulgação dos dados. Cujas assinaturas se deu após concordância em participar da pesquisa.

⁴ Firme, eficiente, com empenho.

⁵ Enquete; trata-se de um levantamento junto a fontes primárias, geralmente através de aplicação de questionários para grande quantidade de pessoas. Os suveys são chamados estudos de conjunto.
Agradável, afável

DIMENSÕES TEORIA PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

O estágio como espaço de formação prioriza o contato com o cenário profissional, real, isto é, a função de encontro com a realidade e o cenário profissional. O qual oportuniza outras possibilidades de práticas no caminhar da profissão. Zabalza (2014) descreve esse momento como, o encontro consigo mesmo, com as instituições, com os profissionais, com a profissão, com clientela, com teoria, com ideias prévias, preconceitos, expectativas.

A observação, a análise de situações, as experiências, assim como a apresentação de resultados, entre outros, contempla a possibilidade de continuar aprendendo. Dessa feita os estudantes podem explorar a interação, com experiência de outros pares que estejam desenvolvendo suas atividades em outra instituição.

(...) uma das principais contribuições do estágio é a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. (ZABALZA , 2014 p.116).

A aprendizagem obtida através da observação contempla a participação direta no trabalho profissional, que proporcionará melhor rendimento ao estagiário. E assim o saber sobre, contempla a expressão saber como, na formação de competências. Logo, ao interagir com os colegas as dificuldades e emoções cria-se acesso a uma dimensão emergencial na qual possibilita conectar situações comuns e ocasionar diálogo para possíveis desdobramentos.

Perrenoud (2016) argumenta que cada professor dispõe de certa autonomia e pode utilizá-la no sentido da profissionalização do ofício. No entanto, não é apenas uma simples multiplicação de transformações pessoais, e sim, a transformação estrutural que utilize dinâmicas complexas, envolvendo atores coletivos e individuais. Em função de sua imagem, seu espaço, seu papel.

Perrenoud (2016) ainda destaca que a evolução progressiva das práticas dos professores contribui para profissionalização do ofício, entretanto, essa evolução é comandada por uma identidade coletiva. O ofício de professor não é definido apenas pelos que praticam a profissão e, sim pelas instituições e atores que tornam essa prática ativa e legítima. Como por exemplo, o estado que proporciona bases legais a educação e *status* ao ofício e aos diplomas que dão acesso a poderes e organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais.

(...) a progressiva evolução das representações e das práticas individuais pode preparar transformações estruturais: quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento. Na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD, 2016, p. 138-139)

É preciso ainda observar que profissionalização não é apenas multiplicar as formações contínuas e os projetos na instituição, e sim, uma redefinição da natureza das competências que fazem parte da base de uma prática pedagógica competente e eficaz. Para isso, se faz necessário identificar os obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para a realização de um projeto. E assim, considerar diversas estratégias realistas do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações.

Tardif (2014) destaca que o trabalho dos “professores de profissão” deve ser considerado como um espaço prático, específico de produção, transformação, como também de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específico, a profissão – professor. O autor compara essa atribuição ao conhecimento do professor universitário, ou pesquisador da educação que conhece teorias e saberes da própria ação.

Tal ideia é oposta a concepção tradicional da relação teoria prática. Logo, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, enquanto que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, ideias preconcebidas. Ainda, para essa concepção tradicional o saber produzido fora da prática – através da ciência, da pesquisa.

É exatamente essa concepção que tradicional que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do hemisfério norte, quanto nas universidades do hemisfério sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor. (TARDIF , 2014, p. 235).

Essa concepção não é apenas redutora, como também contrária à realidade. Pois, os conhecimentos e saberes só são construídos a partir da prática de atores que produzem e assumem. Como por exemplo, as pesquisas em educação estão institucionalizadas, por recorrer a práticas de financiamento, da difusão dos produtos teóricos, bem como das práticas de redação e estruturação de discursivas, sociopolíticas, de justificação, de defesa e consolidação dos territórios disciplinares e dos prestígios simbólicos, entre outros.

Tardif, (2014) ainda esclarece que é ilusória essa concepção que a teoria fundamenta – sem prática, conhecimentos sem ações e saberes sem base em atores e em sua subjetividade. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diversos outros, tais como: peritos que elaboram o currículo, didatas e teóricos da pedagogia, disciplinas científicas, oriundos das pesquisas, provenientes da sociedade, do ambiente e dos meios de comunicação antigos ou novos.

Há uma oposição teoria prática, no entanto pouco pertinente e simplificada no que se refere aos aspectos epistemológicos e conceituais. As pesquisas na área da educação e a prática do ofício do professor são regidas pela relação teoria e prática, no entanto, são portadoras e produtoras de práticas, saberes, teorias e ações. E, portanto, comprometem atores, seus conhecimentos e subjetividades. Logo, nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente não é uma relação entre uma teoria e uma prática, e sim entre atores, sujeitos, cujas práticas são portadoras de saberes.

Tardif (2014) ao se referir as Ciências da Educação, destaca que elas propõem mudanças nas concepções e práticas das pesquisas em vigor. Dentre essas mudanças são propostas quatro pontos.

Primeiro – não considerar os professores de profissão apenas como objetos de pesquisa, e sim como sujeito do conhecimento. Isso deixa claro que a produção dos saberes sobre o ensino não deve ser privilégio exclusivo dos pesquisadores. Esses devem reconhecer que os professores possuem saberes, e que são diferentes dos conhecimentos construídos na universidade e que obedecem a condicionamentos práticos do local onde são colocados em prática.

Assim, a pesquisa universitária sobre o ensino terá maior aceitabilidade quando essa reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, e sim, uma prática referente às ações construídas (ensinar) e os atores (professores) que disponibilizam seus saberes e pontos de vista para a construção de outros na pirâmide educacional.

Segundo - elaboração de novos paradigmas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão como colaboradores e/ou pesquisadores. Uma vez que o professor é produtor de saberes é preciso reconhecê-lo como tal e oportunizá-lo espaço em pesquisas, não importa se pesquisa – ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria.

Há uma supervalorização da pesquisa universitária, por serem pesquisas padronizadas, relacionadas a um campo de conhecimento muito específico. Com base em uma disciplina, reúne esforços, no entanto, às vezes não há nenhuma relação com o ensino e, portanto, não há

também impacto sobre ele. Uma vez que essas pesquisas são construídas através das práticas, discursos e atores que não tem nenhum contato com a realidade docente.

Terceiro – nessa perspectiva, as pesquisas são produzidas em significativa parcela das universidades sobre o ensino e com os professores, ou seja, a aplicabilidade não está a serviço dos docentes como argumenta Tardif.

(...) se sou professor numa universidade no Rio de Janeiro e público um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para minha ascensão na minha carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nessa cidade? (TARDIF, 2014, p.239)

Esse exemplo citado por Tardif (2014) deixa claro que muitas vezes a pesquisa universitária sobre o ensino é produzida em benefício dos próprios pesquisadores. Ela é modelada para e pelos pesquisadores e enunciada em linguagem acadêmica em função das disciplinas e da carreira do pesquisador na universidade. E, portanto, exclui os professores de profissão, ou se dirige a eles para criticá-los.

Quarto – nessa perspectiva há um chamado aos professores de profissão para que eles se aproximem da pesquisa, e que dessa feita possam repensar seus discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas.

Vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão ou em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, se reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado. (TARDIF, 2014, p. 240).

Logo, os professores de profissão como sujeitos do conhecimento, precisam fazer o esforço de agir conforme suas atribuições para não serem considerados objetos e sim atores que pesquisam, compartilham e coloca em prática saberes necessários e inerentes a profissão desempenhada.

Tardif (2014) ao se referir à formação de professores sugere certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes. E destaca três breves considerações:

Primeira – reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e, portanto, devem ter vozes para proferir seus discursos sobre sua formação profissional. Pois se

o professor tem competência para formar pessoas, é também ele que deve atuar em sua própria formação pelos menos em parte. Esse mérito passa pela capacidade de juntamente com outros atores da educação definir conteúdos e formas a serem estudados.

Segunda – o trabalho do professor exige conhecimentos específicos e profissionais. Portanto, o ensino de teorias sociológicas, psicológicas, históricas entre outras necessitam de uma relação com o ensino, bem como com a realidade cotidiana do ofício do professor. O trabalho a ser realizado com eficácia consiste em concluir que o desafio para a formação de professores é oportunizar espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo.

Terceira - como a formação para o ensino ainda é organizado em torno das lógicas disciplinares, ela é fragmentada. No entanto, mesmo sem haver relação entre elas, constituem unidades autônomas de curta duração e, portanto, de pouco impacto para os alunos.

Essa formação é também concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aula” baseada em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p.242)

Na verdade, é preciso abrir espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça também os alunos como sujeitos do conhecimento que recebem e processam informações; mas também produzem, renovam e contribuem de forma significativa com a aprendizagem. Essa lógica deve ser pautada em análise das práticas, das tarefas, e dos conhecimentos dos professores de profissão, levando em consideração os condicionantes reais do trabalho docente, bem como as estratégias utilizadas por eles.

Tardif (2014) argumenta que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, quando for oportunizado a eles o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou executores de reformas da educação com base em lógicas burocráticas. Logo, a desvalorização dos saberes dos professores de profissão não é uma questão epistemológica ou cognitiva e, sim política.

Historicamente os professores foram base na virtude da obediência e da vocação. Sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais fortes.

(...) embora os professores ocupem o papel mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se refere ao aspecto sociocultural, eles de encontram, com

muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão das estruturas de poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. . (TARDIF, 2014, p.243)

Logo, para os professores serem sujeitos de seus conhecimentos necessitam de tempo e espaço para agir como atores autônomos de suas práticas; bem como sujeitos competentes de sua profissão. Mas, é necessário união entre os níveis de ensino, o reconhecimento por eles mesmos como verdadeiros atores sociais, competentes e capazes de aprender uns com outros, independente do nível de ensino em que esteja atuando.

Perrenoud (2016) argumenta que cada professor dispõe de certa autonomia e pode utilizá-la no sentido da profissionalização do ofício. No entanto, não é apenas uma simples multiplicação de transformações pessoais, e sim, a transformação estrutural que utilize dinâmicas complexas, envolvendo atores coletivos e individuais. Em função de sua imagem, seu espaço, seu papel.

Perrenoud (2016) ainda destaca que a evolução progressiva das práticas dos professores contribui para profissionalização do ofício, entretanto, essa evolução é comandada por uma identidade coletiva. O ofício de professor não é definido apenas pelos que praticam a profissão e, sim pelas instituições e atores que tornam essa prática ativa e legítima. Como por exemplo, o estado que proporciona bases legais a educação e *status* ao ofício e aos diplomas que dão acesso a poderes e organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais.

(...) a progressiva evolução das representações e das práticas individuais pode preparar transformações estruturais: quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento. Na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD 2016, p. 138 -139)

É preciso ainda observar que profissionalização não é apenas multiplicar as formações contínuas e os projetos na instituição, e sim, uma redefinição da natureza das competências que fazem parte da base de uma prática pedagógica competente e eficaz. Para isso, se faz necessário identificar os obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para a realização de um projeto. E assim, considerar diversas estratégias realistas do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 01: O professor colaborador apresentou planejamento:

Variável	Frequência	Porcentagem%
Anual	06	16,6%
Bimestral	24	66,6%
Semanal	03	8,3%
Diário	03	8,3%

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item o professor colaborador apresentou planejamento, a variável bimestral obteve a maior frequência 24 vezes (66,6%), seguida de anual 06 (16,6%). As variáveis, semanal e diário obtiveram uma frequência de 03 vezes cada (8,3%).

Na tabela 1 ao responder qual tipo de planejamento o professor colaborador utilizou, (66,6%) afirmaram ser o planejamento bimestral o tipo mais comum nas escolas. O que justifica a possibilidade do trabalho com projeto de ensino, pesquisa, sequência didática entre outras estratégias de ensino.

Ao iniciar um período letivo é comum os professores serem convocados a planejar as ações a serem desenvolvidas. No entanto, ainda há uma resistência por parte de alguns professores argumentando que já sabem o que vai fazer. Esses profissionais apesar de atestarem aversão ao planejamento reconhecem a necessidade de tal ato. Em uma perspectiva transformadora da educação, a prática do planejamento e seus princípios, níveis e etapas de elaboração são constituídos através dos elementos que constituem o plano de ensino (objetivo, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação).

Farias (2011, p. 111) destaca que “o planejamento é ato, é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, formas e conteúdo.” O planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Essa atividade constante permite replanejar, refazer, repensar, fugir do improvisado e assegurar um trabalho com continuidade e coerência.

Um traço interessante do planejamento é a flexibilidade, ou seja, a opção de rever, repensar e refletir. Planejar possibilita a oportunidade de projetar, transformar e organizar o trabalho escolar. O planejamento não se inicia nem se esgota na elaboração de planos. É pertinente conhecer o diagnóstico da realidade a qual se propõe intervir. E a partir do conhecimento desses dados é possível definir conteúdos e traçar quais objetivos podem ser

almejados, que metodologia será utilizada, recursos que estão disponíveis, como pensar a avaliação da aprendizagem entre outros.

Após esse percurso é necessário executar tal planejamento. Nessa fase surgem os imprevistos. E se faz necessário adequar à condição existente, por isso o planejamento é atividade contínua e flexível. Ao retomar o planejamento e analisar as possibilidades de concretização para que seja conhecido o resultado da aprendizagem dos alunos, bem como o desempenho dos profissionais docentes.

O professor é o ator principal quando o assunto é planejamento, pois ele exerce seu poder de intervenção no fazer pedagógico. Ao planejar a ação docente se faz necessário analisar as seguintes questões: para que? O que? Como? As respostas a essas questões justificam os elementos que constituem os planos. Objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e sistemática de avaliação.

Farias (2011) esclarece que os objetivos estão relacionados aos propósitos da ação a ser desenvolvida. Expressam, portanto, valores, ideias, projetos. É preciso refletir sobre o que se quer do aluno. O que realmente ele precisa saber, fazer ou ser. Esses objetivos devem ser estruturados no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de ser um cidadão participativo, crítico autônomo. Esses objetivos revelam o intuito de oportunizar o aluno a tomar posse do conhecimento científico e universal para o uso nas lutas do cotidiano.

Zabala (1998) destaca que os conteúdos de aprendizagem envolvem além das contribuições das disciplinas o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal, bem como de inserção social. Sacristán (1998) apud Farias (2011) concorda com Zabala (1998) e acrescenta que os conteúdos devem abranger todas as aprendizagens que os alunos necessitam numa etapa de escolarização em qualquer área. E enfatiza que é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades além do conhecimento.

No que se refere aos saberes, acadêmicos e científicos é necessário refletir no sentido de qual cidadão se pretende formar? Os conteúdos se referem a estruturas mentais e realidade social dos alunos? Há dimensão crítico social dos conteúdos?

Tabela 02: Quais projetos e ou conteúdos são essenciais para serem desenvolvidos no campo de estágio, tendo como referência necessidade de aprendizagem dos alunos?

Categoria	Frequência	Porcentagem%
Leitura	12	33,3%
Produção de Texto	24	66,3%
Conhecimentos linguísticos	00	0%

Outros	00	0%
--------	----	----

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item quais projetos e ou conteúdos são essenciais para serem desenvolvidos no campo de estágio, tendo como referência a necessidade de aprendizagem dos alunos, a variável produção de texto obteve maior frequência 24 vezes (66%), seguida de leitura 12 vezes (33%). Os variáveis conhecimentos linguísticos e outros não obtiveram frequência.

Nesse sentido ao PCNs (2001) orientam que antes de trabalhar os conteúdos referentes à prática de leitura e produção de textos será necessário organizar os gêneros privilegiados para o trabalho, com base em critérios tais como:

1. Explicação quanto à forma e ao conteúdo do texto.
2. Seleção de procedimentos de leitura;
 - Leitura integral e sequenciada;
 - Leitura inspeccional;
 - Leitura tópica;
 - Leitura de revisão;
 - Leitura item a item;
3. Emprego de estratégias não lineares durante o processamento de leitura
 - Validar ou reformular hipótese;
 - Avançar ou retroceder durante a leitura;
 - Construir sínteses parciais de partes do texto;
 - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
 - Consultar outras fontes para construir informações complementares.
4. Realizar articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais.
5. Estabelecer relações entre os diversos segmentos do próprio texto.
6. Articular os enunciados.
7. Estabelecer progressão temática.
8. Realizar levantamento de indicadores de análises linguísticos.
9. Estabelecer relação necessária entre o texto e outros textos.
10. Reconhecer os diferentes recursos expressivos utilizados.

Nesse percurso as orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) na disciplina Língua Portuguesa tem como meta que o aluno, ao longo de sua formação, deve conviver,

de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados, em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, entre outros. E assim, conheça, use e compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência geradas pelas diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, entre outras.

As referidas orientações (2006) esclarecem que contexto das práticas de aprendizagem de linguagem, convive com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais. Ainda construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística textual ou pragmática.

No que se refere à delimitação dos conteúdos, se faz necessário organizar práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

A proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram. Como também as funções sócio - comunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Esses agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas. Nesse caminho, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente aos conteúdos da área de Língua Portuguesa que podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais são pensados pela escola, bem como, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação.

Tabela 3: Qual procedimento de ensino é mais utilizado pelo professor colaborador?

Categoria	Frequência	Porcentagem%
-----------	------------	--------------

Aula expositiva	36	100%
Seminário	00	0,0
Trabalho em grupo	00	0,0
Atividades de pesquisa	00	0,0

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item, qual procedimento de ensino é mais utilizado pelo professor colaborador a variável aula expositiva obteve uma frequência de 36 vezes (100%). As variáveis, seminário, trabalho em grupo e atividades de pesquisa não obtiveram frequência.

O procedimento de ensino mais utilizado pelo professor colaborador destacado pelos estagiários e expresso na tabela 23, é representado pela variável aula expositiva que obteve (100%) das respostas. Ayres (2012) argumenta que a maneira de apresentar uma aula influi diretamente na aprendizagem que os sujeitos terão ou deixarão de ter. O autor deixa claro que a aprendizagem está relacionada aos métodos de ensino utilizados pelo docente, e que deve ser levado em consideração fatores como: idade, personalidade, capacidade de compreensão, grau de envolvimento entre outros.

A aula expositiva ou exposição oral é uma estratégia muito utilizada em todos os níveis de ensino. É um método criticado, no entanto, muito utilizado. O êxito ou fracasso dele dependerá da habilidade do professor em dele se utilizar, além de oportunizar uma reflexão por parte do professor sobre as qualidades e defeitos como orador. Essa estratégia permite contemplar um grande número de pessoas em que o expositor em um curto espaço de tempo pode apresentar diferentes informações. Pois evidencia o poder da palavra e, assim contribui para o desenvolvimento da personalidade do professor junto aos alunos.

Esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. Além de não permitir atenção do professor para todos os alunos, às vezes a aula fica nivelado a um pequeno grupo, tendo em vista que a maioria não acompanha o nível exposto, portanto, tornando-se cansativo e monótono.

Hoje, há uma diversidade de procedimentos com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Scarpato (2004) sugere entre outros procedimentos de ensino:

1. Debate
2. Dramatização
3. Ensino com pesquisa
4. Ensino por projeto

5. Estudo de caso
6. Estudo dirigido
7. Seminário
8. Solução de problemas

Mendes (2008) define que um conjunto de recursos tecnológicos integrados constitui ou comunicação nos processos de ensino aprendizagem. Essas tecnologias usadas para reunir e distribuir informações são denominadas Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. Com o uso delas é possível também aprender a aprender, ou seja, aprender fazendo. Pois a tecnologia é muito importante no processo de ensino, no entanto, os protagonistas dessa construção são os professores e alunos.

A capacitação do professor para atuar com base nessas inovações é o caminho para que ele consiga elaborar seu planejamento com o uso da TIC que melhor se adapte ao contexto vivenciado. Pois o fácil acesso as informações possibilita aulas dinâmicas e participativas. Moran (2005) acrescenta que há docentes que não estão abertos as mudanças proporcionadas pela TIC e, portanto, há resistência quanto a eficácia para o ensino.

Tedesco (2004) destaca que a capacitação para os professores fazerem uso das ferramentas relacionadas às TICs podem levar de três a quatro anos em cursos que habilitem o conhecimento adequado. Moran (2005) conclui que essas mudanças acontecem de forma lenta, portanto, em longo prazo. O autor destaca ainda que os alunos estão prontos para a utilização das TICs, mas o professor ainda precisa dominar a tecnologia.

Moran (2005) argumenta que as competências que os alunos podem alcançar na sua aprendizagem devem ser facilitadas por meio de métodos pedagógicos que utilizam as novas tecnologias. Logo, para se utilizar qualquer procedimento didático se faz necessária a integração pedagógica para adequar a realidade desejada. Para utilizar essas ferramentas em sala de aula é importante levar em consideração o planejamento didático, a pesquisa e ferramenta de comunicação.

1. Planejamento didático

O planejamento didático com o uso das TIC's tem como base uma organização flexível para atender a necessidade da clientela em estudo. Portanto, objetivando assim a construção de competências pelo aluno de forma a integrar numa perspectiva pedagógica de atividades voltadas para o conhecimento. Moran (2009) destaca que no planejamento de atividades utilizando as TIC's é necessário utilizar as atividades que melhor podem atender aos alunos em consonância com a realidade.

2. Pesquisa

Através da WEB⁷ é possível na sala de aula visitar bibliotecas virtuais, transformando a sala de aula em espaço coletivo e interativo com orientação do professor que discute grandes temas e motiva os alunos a pesquisarem simultaneamente. Esse uso pedagógico da internet permite o professor desenvolver o cognitivo do aluno. No entanto, ele mantém a distância para que a concretização do saber seja efetivada. Nesse modelo didático o professor incentiva a busca do conhecimento e faz com que haja a troca de informação interativa pela turma.

Outro método também eficaz é o professor orientar a busca em um site específico, ou seja, ele delimita o endereço eletrônico a ser acessado e trabalhado por todos da sala. Dessa forma, aprofunda-se o conteúdo e evita que os alunos se dispersem. Nesse contexto, o professor motiva os alunos num processo dinâmico de aprender através da pesquisa, e assim descobrem-se as competências construídas pelos alunos.

Moran (2005) alerta ainda que seja importante ainda o professor ficar atento a algumas questões em relação às pesquisas tais como: objetivos, profundidade, fontes, normas e padrões. A pesquisa na WEB pode se dar de duas formas: uma informação pronta e consolidada ou uma informação em movimento. A primeira pode ser atribuída a áreas que estudam fatos passados e, a segunda ao cotidiano, portanto sensível a mudanças.

3. Ferramentas de comunicação

McManus (1995) destaca que a internet apresenta duas principais vantagens em relação aos demais tipos de mídias. A primeira – combina som e imagem e pode reunir diferentes classes sociais. A segunda é que reúne a maior quantidade de informações e diversidade no mundo atual. Há várias formas de comunicação através de ferramentas de comunicação baseadas na internet que representam inovações pedagógicas tais como:

1. Sites
2. Fóruns
3. Endereço eletrônico/e-mail
4. watsap
5. Blogs
6. Chats

⁷ Nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando se popularizou devido à criação de uma *interface gráfica* que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral.

4. Softwares de gerenciamento e monitoramento

Os softwares são representados através de programas com o objetivo de monitorar as atividades dos alunos e melhorar a aprendizagem em sala de aula digital “laboratórios de informática”. Guerra (2000) informa que os softwares não apresentam diferença em termos cognitivos, mas sim na forma como é utilizado para o processo de ensino aprendizagem pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. Portanto, com base nos achados, foram apresentados procedimentos didáticos, que podem ser desenvolvidos no Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio com base em documentos oficiais tais como PCNs,(2001), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014) e o Guia do Participante do ENEM (2017). Essa é uma forma de intervir na realidade.

O estágio é uma circunstância de formação contínua e ressignificação de saberes da prática docente. Enfrentar os desafios e colocar em prática propostas pedagógicas, bem como teorias nas quais se acredita. É momento de investigar a prática pedagógica e transformar o saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de identidades a partir, do significado social da profissão.

Espera-se que este estudo contribua para a melhoria da educação, especificamente no que se refere aos procedimentos de ensino, no sentido de repensar não apenas os procedimentos, mas também a formação continuada dos docentes. Bem como, para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema para que desencadeie reflexões e discussões sobre a possibilidade de garantir o ensino aprendizagem que motive os educandos.

É pertinente destacar que não é necessário repetir fórmulas educativas; será preciso reinventar\recriar formas de ensinar, promover aprendizagem, garantindo que se realizem transformações e formações, assim, os procedimentos de ensino devem possibilitar aprofundamento do trâmite teoria\prática.

No entanto, esses procedimentos de ensino devem ser pensados, no sentido de mobilizar as experiências e construir um processo de ensino aprendizagem atendendo aos objetivos e condições de realização, de apresentação, observando as condições de realização, tempo de duração entre outros. A compreensão por parte dos atores do processo educativo e o

entendimento que ensino e aprendizagem são processos independentes, mas também intencionais.

A formação docente deve ultrapassar limites, no que se refere ao ensino para que supere questões tais como: o que devo ensinar? O que o aluno precisa aprender? Assim, é necessário o professor aprender com seus alunos com base em seus interesses e limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. 2001.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. (volume 1)

_____. *Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini. et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação. 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014 .

GUERRA, J.H.L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*; São Carlos: Universidade de São Paulo/ Escola de Engenharia de Produção, 2000. [Dissertação de Mestrado].

McMANUS, Thomas Fox. *Special considerations for designing Internet based instruction*.1995.

MENDES, A. *TIC Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?* In TEDESCO, J. C. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes: 1994.

MORAN, J. M. *A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora*. Contrapontos volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, Maio/Ago. 2005. In. ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

SCARPATO, M. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

SOUZA, Francisca Vilani de. *Construção de identidade e formação docente: um diálogo com a prática de ensino e o estágio supervisionado*. Assunção-PY, 2018.193 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidad Internacional Tres Fronteras .

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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