

RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

No presente texto, a partir de uma vivência durante dois semestres letivos consecutivos no ofício docente do componente curricular estágio de regência, nos propomos a refletir acerca da experiência vivida e da necessidade de ressignificar as nossas práticas, ajustando-as ao contexto sociocultural no qual nos encontrávamos inseridos. Tratava-se de um momento de reclusão social, com as unidades escolares, campo de estágio, fechadas e o sistema de ensino na rede pública funcionando precariamente de modo virtual. O novo contexto impedia a inserção dos estagiários no ambiente escolar para vivenciar o processo de interação dos saberes teóricos com os saberes práticos no exercício da docência. As reflexões sobre o nosso fazer pedagógico encontram-se pautadas naquilo que defendem Minayo (2012), Morin; Ciurana; Motta (2003), Morin (2007), Tardif (2014), Nóvoa (2010), dentre outros autores que discutem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:
Memória. Ensino online. Prática docente.

ABSTRACT

In the present text, based on an experience during two consecutive academic semesters in the teaching practice of the curricular component “supervision internship”, we aimed to reflect on the lived experience and the need to reframe our practices, adjusting them to the sociocultural context in which we were inserted. It was a moment of social reclusion, with the internship field units closed and the public school system operating precariously in a virtual mode. The new context prevented interns from entering the school environment to experience the process of integrating theoretical knowledge with practical skills in teaching. Our reflections on pedagogical practice are grounded in the ideas of Minayo (2012), Morin; Ciurana; Motta (2003), Morin (2007), Tardif (2014), Nóvoa (2010), among other authors who discuss the theme addressed here.

Keywords:
Memory. Online teaching. Teaching practice.

1. Introdução

Os componentes curriculares relacionados aos estágios de regência são oferecidos, quase sempre, nos dois últimos semestres do curso de graduação em Letras. Neste momento do seu processo formativo, o estudante já acessou uma quantidade significativa de saberes técnico-científicos e pedagógicos basilares, colocando-o em condições de adentrar no espaço escola da educação básica para que possa estabelecer o diálogo entre os saberes teóri-

cos, científicos, linguísticos, literários e culturais acumulados ao longo do processo formativo com o exercício prático docente em uma escola campo.

Nos componentes de Estágio do Curso de Letras, Língua Portuguesa e as respectivas literaturas, por exemplo, almeja-se fomentar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, desenvolvendo o educando para o trabalho, para a adoção de atitudes éticas e humanísticas necessárias ao exercício profissional, especialmente na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Toma-se o local de estágio como espaço no qual o aluno entende a significação da escola a partir dos laços que esta estabelece na comunidade onde se encontra inserida, e percebe a necessidade de ajustar o conteúdo curricular adquirido no ensino superior à sala de aula do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Em síntese, constitui-se como um dos objetivos do estágio de regência a promoção da integração da teoria com a prática e do currículo formal com o cotidiano, constituindo em um momento de aquisição de habilidades, competências, conhecimento da realidade e aprimoramento de hábitos e atitudes profissionais necessárias ao futuro professor de Línguas Portuguesa, desenvolvendo-o para a vida cidadã e para o trabalho, bem como, para a adoção de atitudes éticas e humanísticas tão necessárias ao exercício da profissão.

Em momentos de reclusão social, com as escolas fechadas, o sistema de ensino na rede pública funcionando precariamente de modo virtual, como promover aos estudantes matriculados em estágio III e IV a interação teoria e prática? Como fomentar o desenvolvimento de todas as atividades inerentes ao estágio e ao exercício da docência, com todas as nuances e especificidades do fazer pedagógico? Tais questionamentos exigiam do professor de estágio uma resposta rápida, responsável e ética.

No presente texto, buscamos refletir acerca da experiência vivida como docente dos componentes curriculares Estágio III e Estágio IV para os alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa do DCH-I UNEB, durante dois semestres letivos consecutivos, quando estávamos sobre o regime de excepcionalidade de ensino superior na modalidade remota.

As reflexões aqui apresentadas resultam da análise do nosso próprio fazer pedagógico, pautados naquilo que prega Minayo (2012, p. 626), a análise qualitativa de um objeto de investigação possibilita a “[...] construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”. Ainda, segundo Minayo (2012, p. 626), o percurso analítico de uma pesquisa tem o “[...] sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade.”

2. Uma experiência docente durante o período pandêmico

Em março de 2020, estávamos nos preparando para iniciarmos mais um semestre letivo no ensino de graduação, quando fomos surpreendidos com o anúncio da OMS de que o SARS-CoV-2 havia se espalhado pelos quatro cantos do planeta, e estávamos vivendo uma situação pandêmica. A sentença de que a Covid-19 era uma pandemia mexeu com nossos sentimentos e nossas expectativas de convívios sociais. Em função do seu alto poder de contágio e de sua letalidade, os especialistas em saúde recomendaram, de imediato, o isolamento social físico como umas das medidas para conter a propagação do vírus e, consequentemente, o ceifar de milhares de vidas.

Tal sentença nos levou a mergulhar em um universo de incertezas, de dúvidas, de receios. Parafraseando Morin (2007), esperamos o inesperado; não sabíamos se deveríamos esperar o pior, tudo indicava que estávamos caminhando para “novas incertezas”. Nessa direção, em *Tempos líquidos*, Bauman (2007) chama a nossa atenção para as principais marcas do mundo pós-moderno: a insegurança existencial e as incertezas. Segundo Bauman (2007, p. 13), “[...] à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente.”

As palavras do sociólogo e filósofo francês e do sociólogo polonês parecem, quase sempre, ter tom profético. Profissional da educação, formadora de professores há mais de vinte anos, fui “moldada” para atuar no ensino presencial. Toda a minha tessitura docente, seja em processo de formação, seja atuado como formadora, foi forjada em sistemas de trocas, de intercâmbios de ideias entre professor e alunos, em relação dialógica, dividindo o mesmo espaço físico, percebendo mutualmente os sentimentos, as alegrias e angústias, as dúvidas e certezas provisórias expressos no olhar, no movimento do corpo e na expressão facial.

Diante do cenário pandêmico, o que fazer depois que as aulas presenciais foram suspensas? No primeiro momento, acreditávamos que seria algo passageiro, que duraria apenas duas ou três semanas. Contudo, o SARS-CoV-2 começou a dar sinais de que não estava apenas de passagem, pelo contrário, pretendia permanecer entre nós por muito tempo fazendo suas vítimas, enchendo os hospitais e aumentando exponencialmente a jornada dos agentes funerários. Atuava em todos os terrenos, independente de classe social, credo, etnia e lugar do planeta. Todos, indistintamente, estavam sob seu jugo maléfico e devastador, impondo novas *modus operandi* do viver em sociedade.

Poderia estar “infeliz e vulnerável”, mas precisava me munir das ferramentas, para “lidar” da melhor forma possível para o momento, buscando, mesmo sendo “confrontada” e “sobrepujada por forças que não sabia controlar nem entendia”, enveredar pelo desconhecido, caso desejasse continuar desenvolvendo as atividades de docência.

Não nos restou uma alternativa, a não ser recorremos ao auxílio dos dispositivos tecnológicos para intermediar o processo ensino-aprendizado. As limitações e o medo deveriam ser substituídos por buscas constantes de superação e de letramentos nas tecnologias digitais. O nosso “vocabulário analógico” deveria ser incrementado por um conjunto de novos itens lexicais de uso frequente no mundo das virtualidades e das redes sociais. Ensino remoto, sala de aula virtual, aula online, lives, chat online, videoaulas, plataformas *on-line*, aplicativos Teams, Google Meet, Classroom, fazer download, upgrade, ligar câmera, desligar câmara, ligar microfone, desligar microfone, deveriam integrar o nosso vocabulário ativo.

Enveredar por um universo que a tão pouco tempo desconhecíamos foi deveras desafiador e, sem dúvida, nos tirou da zona de conforto, do lugar seguro que conhecíamos e transitávamos com certa desenvoltura, nos colocando na berlinda, expondo nossas fragilidades.

Compreendíamos que não havia espaço para dúvidas e incertezas. A educação é transformadora, é a única arma possível para lutar por um lugar ao sol e capaz de fornecer elementos que subsidiam no combate às epidemias socioeconômicas que solapam boa parcela da nossa sociedade. Necessário também se fazia não poupar esforços para manter os processos de ensino-aprendizado em movimento a fim de que pudéssemos afetar de forma significativa o todo e, ao mesmo tempo, sermos afetados, assim como sugere Morin (2000), para quem a educação deve ser pensada num contínuo processo de construção de conhecimento, sempre levando em consideração o vínculo entre as partes e a totalidade.

Não podemos perder de vista que o distanciamento social fez com que os muros das instituições de ensino fossem derrubados e o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, por intermédio das tecnologias, fosse acelerado. Fomos forçados a repensar nossas aulas no formato online sem que, para isto, tivéssemos recebido alguma formação específica. Era imperioso implementar o ensino emergencial no formato remoto mesmo com todas as nossas limitações e com nossa falta de conhecimento em tecnologia. Não havia tempo suficiente para uma apropriação dos mecanismos de funcionamento dos aplicativos de interação virtual e das ferramentas educacionais disponíveis no mercado, para, depois de posse desse conhecimento, fazer acontecer as atividades de ensino-aprendizado que havíamos planejado para

serem executadas no formato presencial e realizá-las na modalidade online. A alternativa viável e possível era, simultaneamente, ao processo de letramentos nas tecnologias digitais – marcado por muitas tentativas, acertando algumas e errando muitas outras vezes –, executar nosso planejamento de ensino, dividindo as responsabilidades com todos os atores envolvidos.

Foi um período de muito aprendizado. Os estudantes, que tinham muito mais familiaridades com as mídias digitais e todas as engrenagens que estão por traz para interagir no mundo virtual, solidários conosco, nos ensinaram a criar salas de aulas, compartilhar telas, socializar slides e textos.

Deveríamos ser versados em algo para o qual não tínhamos recebido o letramento necessário. Aprender fazendo, errar e aprendendo, conectar com os nossos alunos por intermédio de uma tela de computador, logar e deslogar em aplicativos que há pouco tempo não sabíamos de sua existência, eram a ordem do dia. Apesar de nossas fragilidades, enquanto educadores formadores de profissionais da educação, temos um papel insubstituível na formação dos professores e da educação pública em especial.

O atual cenário tem forçado – hoje mais do que antes – o docente a se posicionar como “[...] um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 18), alterando, a todo o momento, as identidades. Nessa direção, Morin (2007, p. 13) nos diz que os saberes docentes são complexos e provisórios e se apresentam “[...] com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza”. Nessa perspectiva, temos que entender a docência como um exercício múltiplo e surpreendente ou como qualifica Tardif (2014, p. 54) “[...] plural, essencialmente heterogêneo”, onde não há espaço para o estativo, intransponível, imutável.

Destarte, o nosso saber docente é constituído de diversos saberes os quais estão permeados pelas nossas histórias de vida pessoal e profissional e atravessados por todos os discursos “[...] das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2014, p. 54). É dentro dessa teia de saberes docentes – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos que brotam de nossas experiências – e em consonância com as novas demandas advindas da situação pandêmica e, conseqüente, do distanciamento do convívio social, que tivemos que nos mover no nosso fazer pedagógico, buscando, na medida do possível, seguir aquilo que nos recomenda Pimenta (2012), isto é, a associar os saberes da docência à construção de uma identidade profissional dos professores, processada mediante a significação social da profissão, bem como da constante revisão dos significados sociais da profissão, das tradições e das práticas urdidas culturalmente.

Os saberes pedagógicos acumulados ao longo de nossa vida apontaram-nos o caminho a continuidade do nosso labor na formação de professores cingidos para atuar no atual contexto, onde a virtualidade antecipou a sua instalação em nossas vidas e não pretende deixar-nos. Trata-se da composição de um repertório validado e legítimo de conhecimentos acerca do ensino que nos permite enfrentar os obstáculos impostos pela falta de letramento digital.

Nessa linha, norteamo-nos em Nóvoa (2010, p. 186), para quem “[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação se faz na produção, e não no consumo do saber.” Ainda na esteira de Nóvoa (2010), era necessário termos como âncora de nossa prática formativa os três pilares: Formação-Ação, Formação-Investigação e Formação-Inovação. Acreditávamos que esses pilares nos permitiriam perceber os sujeitos (alunos e professores) na sua singularidade, provocando-os a mobilizar diferentes recursos em um processo permanente de elaboração do conhecimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a tecnologia foi o recurso responsável pelo estabelecimento de conexão entre docente e discentes, juntos manuseando e usando os recursos disponíveis para viabilizar a aprendizagem dos saberes científicos, afetivos, tecnológicos, emocionais, ao mesmo tempo, urdindo, por meio da tríade ciência-tecnologia-educação, a superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem-natureza, o sujeito-objeto, a objetividade-subjetividade, a ciência/tecnologia, conforme pensa Morin (2005).

3. *Ressignificação de práticas pedagógicas do presencial para o online*

Conforme dito anteriormente, nos dois últimos semestres do curso de graduação em Letras, o estudante intensifica ainda mais o contato com prática docente se inserindo em uma comunidade escolar, fora dos limites do espaço físico da universidade, para interagir com todos os atores daquele ambiente e possa, gradativamente, aprimorar a sua formação científica em constante diálogo com exercício prático de sua profissão, vivendo todo o cotidiano da sala de aula.

Em relação aos processos formativos dos professores, Nóvoa (2017) defende que os processos mais interessantes são aqueles centrados no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Nessa direção, faz-se necessário a construção de um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os pro-

fessores. Para tornar-se professor, durante o processo formativo, vínculos e cruzamentos devem ser criados.

Ninguém se torna professor sem a interação, sem a imersão no cotidiano escolar. A dinâmica dos processos interativos no *locus* de prática e de vivência é que nos permitem aprender a melhorar, a aperfeiçoar, a transformar e a elevar a outro patamar as nossas práticas educativas. Mas, como criar vínculos e cruzamentos entre professores em formação com as escolas fechadas e a sociedade privada do convívio social? Como fomentar o convívio escolar “no mundo das tecnologias, das virtualidades” em estágio de docência sem, contudo, deixar de experimentar todas as fases do processo a que o estagiário, em situações normais, percorre durante a realização do estágio em uma unidade escolar?

Sabíamos da necessidade de sermos criativos, de inovarmos, de reinventarmos o percurso formativo, adaptando-nos às novas circunstâncias em que estávamos inseridos. Não nos restavam uma alternativa, a não ser, encontrar uma fórmula para minimizar os efeitos negativos do não estarmos no universo profissional do ambiente escolar que nos proporcionasse o contato direto com a profissão, com o conhecimento e com a socialização, assim como nos aconselha Nóvoa (2017). Além disso, era necessário simularmos vivências próximas daquelas que, certamente, experimentaríamos, caso não estivéssemos impossibilitados da interação na comunidade escolar. Era fundamental refletirmos sobre o fazer pedagógico dos que nos antecederam no ofício de educador e estabelecermos diálogos profícuos entre os saberes científicos e práticos do ontem e do hoje, identificando os aspectos positivos e negativos, bem como, os pontos de convergência e divergência. E, na medida do possível, propor intervenções pedagógicas e metodológicas que colaborassem, de forma eficiente e condizente com os *modus vivendi* atuais, com o processo de ensino aprendizagem.

Durante o desenvolvimento dos componentes Estágio III e Estágio IV, após reflexão sobre os aportes teóricos atuais atinentes ao fazer pedagógico em relação ao ensino de língua portuguesa, de produção de textos e de literaturas em língua portuguesa, algumas etapas fundamentais são vividas pelo futuro profissional no próprio ambiente escolar, visando o estabelecimento de conexões entre os diferentes saberes constitutivos de seu processo formativo.

Dentre essas etapas estão: 1) as visitas a unidade escolar, objetivando conhecer a comunidade, todos os atores envolvidos; 2) a observação das aulas ministradas pelo professor regente, a partir de um lastro teórico, analisando o fazer pedagógico do profissional que atua como docente, a relação professor e aluno e o próprio processo ensino aprendido instaurado pelo

professor responsável pela classe; 3) a partir da realidade analisada e sob a supervisão do professor de estágio, elaboração de projeto de intervenção pedagógica contendo sequências didáticas; 4) aplicação do projeto pedagógico com a supervisão do professor regente e orientações do professor de estágio, que acompanha o desenvolvimento das atividades prática de regência, sugerindo, quando necessário, de ajustes para adequar-se às circunstâncias e experiências advindas da dinâmica do fazer pedagógico que se ressignifica e se reformula no próprio processo.

Acreditando que as ferramentas digitais passarão a fazer parte do cotidiano escolar, propomos uma metodologia de trabalho em que todos nós (professor e formador e estudante em formação) experimentassem algumas ferramentas tecnológicas que pudessem ser usadas nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II. Assim, não precisaríamos esperar a formação terminar para usarmos os conhecimentos que estavam sendo apreendidos na resolução de alguns problemas de aprendizagem. Acreditávamos ainda que a formação não se restringiria na área específica dos conhecimentos pedagógicos e aprofundaríamos em questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações para a aprendizagem no contexto pandêmico.

Em detrimento do contexto já descrito anteriormente, natural, portanto, a impossibilidade de proceder a imersão na comunidade escolar para instauração do processo de interação do estagiário com os atores que agem e fazem acontecer a educação formal no espaço da escola pública. Sem inserir os estagiários na comunidade escolar, também não era possível a realização de observações de um conjunto de aulas ministradas pelo professor regente, para que, posteriormente, elaborassem o projeto de intervenção pedagógica e o aplicasse em consonância com as especificidades do grupo observado.

Para suprir tais carências, propomos aos estagiários revisitar suas memórias escolares do ensino fundamental II e ensino médio, visando a escrita de um memorial que desse conta de suas vivências. Os estudantes, ao invés de ler e discutir textos teóricos sobre o fazer pedagógico, foram instigados a focar à docência, a analisar a si próprio, suas vivências pessoais em toda a sua trajetória formativa em língua portuguesa, mapeando os saberes pedagógicos e os saberes teóricos, os saberes construídos no exercício da profissão de seus professores, em diferentes contextos, contribuíram para urdir a sua tessitura de professores em formação.

A primeira proposta foi a escrita das memórias referentes aos espaços físicos frequentados durante a trajetória escolar. A instrução era observar, em detalhes, os espaços da escola dos portões para dentro, se percebendo como ser cognoscente, social, experimentando e tecendo-se cognitivamente

dentro daquela atmosfera. Para isso, era necessário atravessar os portões, adentrar pátio adentro, caminhar, atentamente, até as salas de aula e, lá, observar a tessitura das paredes, os aspectos do piso, das janelas, da lousa, a presença e/ou ausência da corrente de ar, a temperatura ambiente. Sinesteticamente, perceber o ecossistema onde se desenvolvia o processo de ensino aprendizagem. Inserir-se integralmente naquela atmosfera, fazer emergir os sentimentos, as sensações, as percepções de seu mundo exterior e interior. Ir em suas reminiscências e, em um processo regressivo, experimentar todos os sentimentos vividos durante a sua estada naquele espaço. Identificar quando ocorreu o sentimento de pertencimento, quando se sentiu um estranho, quando foi acolhido, quando foi rejeitado, bem como as consequências (positivas ou negativa) de tudo isso no seu aprendizado.

Acreditamos que refletir sobre o ambiente escolar é de fundamental importância nos processos de ensino aprendizagem, independentemente do nível escolar em que o sujeito faça parte. No caso específico dos alunos que cursavam estágio III e IV, tínhamos formulado a hipótese de que, a partir da reflexão sobre a experiência pessoal de cada estagiário durante a sua história escola, conhecendo a relevância e a significação do ambiente escolar para o aprendizado, quando no exercício da profissão de educador, o estagiário poderia ter um engajamento maior na construção de ambientes acolhedores que favoreçam ao acolhimento e ao estímulo da aprendizagem.

Cabe destacar que os estudantes utilizam das diferentes linguagens para perceber o mundo circundante, conseqüentemente, recorrem às diferentes linguagens para inserir-se e/ou sentir-se excluídos em determinados processos educacionais. Para ir em direção ao conhecimento, em primeira instância, faz-se necessário nutrir o sentimento de pertencimento, para, em seguida, exercer a capacidade de ter ideias, formular hipóteses, testar, experimentar e elaborar conceitos.

É fato incontestável que todo ser vivo interage com o mundo a sua volta por meio dos órgãos dos sentidos. Contudo, a percepção de mundo circundante dá-se a partir dos estímulos externos, os quais são capazes de transformar em informações e em interpretações os signos não linguísticos do meio em conhecimento. Tais saberes incorporados a partir da experimentação das sensações no espaço escolar são armazenados e poderão ser acessados, em qualquer fase da vida, quando um gatilho é acionado. Todo processo interativo dentro do espaço escolar gera aprendizado cognitivo.

Nessa direção, segundo Piaget (2007), o conhecimento humano se constrói quando o sujeito se relaciona com novas experiências ambientais. Assim sendo, o profissional em educação deve estar engajado na busca constante para tornar o ambiente escolar propício ao exercício constante do de-

envolvimento do sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, fomentar a reflexão sobre os papéis sociais que cada ator desempenha naquele ambiente e como cada um pode colaborar para torná-lo menos inóspito.

A segunda proposta foi o revisitar das memórias do aprendizado dos conteúdos da língua portuguesa no ensino fundamental II e ensino médio, mapeando as experiências pessoais com o aprendizado dos conteúdos referentes à língua portuguesa, buscando identificar, na postura e na metodologia de cada professor, quais aspectos contribuíram mais ou menos para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos explorados pelos diferentes profissionais que atuaram durante o seu processo formativo nos referidos níveis.

O estágio curricular pode ser considerado como o momento do curso em que o futuro profissional em educação ver sua capacidade de assimilação, de inferência e de transformação dos conhecimentos colocada a prova. É o momento de operar a transformação dos conhecimentos teóricos em práticos e em factíveis. Conforme já nos referimos anteriormente, o contato com a comunidade escolar e com o grupo com o qual desenvolverá seu primeiro projeto de intervenção pedagógica é fundamental para traçar estratégias metodológicas e definição de conteúdo a ser explorado. É momento de processar o aprofundamento dos conhecimentos relativos à área de atuação escolhida, bem como dos conhecimentos científicos e dos diferentes métodos e/ou formas de aplicabilidade dos conhecimentos em uma situação real de prática docente.

Como as atividades de regência aconteceriam e formato virtual e não dispúnhamos de uma realidade concreta a ser observada, o revisitar as memórias, neste segundo momento, proporcionariam aos estagiários elementos para a reflexão crítica de modelos e/ou antimodelos a serem seguidos ou não.

Acreditávamos que a observação das aulas era um momento muito singular para o aprendizado do futuro educador. Assim sendo, observar aulas de um professor constitui-se em uma atividade formativa. É o momento quando o estudante em formação, mediado por conceitos, teorias, hipóteses e crenças, lança o olhar crítico para o fazer de um profissional em pleno exercício de seu ofício, objetivando “aprender”, com a prática dele, a ser também um profissional, igual ou melhor que este.

Durante esse processo, são estabelecidas relações pedagógicas entre alguém que já é um profissional reconhecido dentro de um ambiente institucional de trabalho e um estudante se tornando profissional. Partindo desse pressuposto, todos os conhecimentos, as competências e as habilidades envolvidas e necessárias ao exercício da atividade docente são postos em estado de latência, quando o estagiário adentra o ambiente escolar para realizar

observações, mesmo que estas sejam operadas pelo exercício do revisitar as suas memórias escolares.

Ao acessar aos arquivos da memória, o professor em formação entrará em contato com as experiências acumuladas ao longo de sua vida escolar, e identificará as situações de ensino aprendizagem produtivas, eficazes que viveu, bem como, identificará aquelas situações e ou abordagens não eficientes que se constituíram em desestímulo, desinteresse e, conseqüentemente, não aprendido.

As experiências bem-sucedidas e as não bem-sucedidas servirão de parâmetros para o seu exercício profissional, na prática do ofício, quando da escolha das estratégias, das metodologias, das formas de se relacionar com seus alunos e de tratar, de forma pertinente, os problemas e conflitos gerados no ambiente da sala de aula. Destarte, a vivência enquanto observador fornecerá subsídios valiosos para a reflexão sobre o fazer pedagógico, bem como, fornecerá as ferramentas necessárias e adequadas para a execução de projetos pedagógicos que promovam a aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, ética e humana exigidas pela sociedade contemporânea.

Contudo, há de se advertir que não temos garantia de que a imersão no ambiente escolar, nem mesmo os saberes acumulados durante o processo formativo dentro da universidade, construam saberes sobre a docência e produzam um bom professor. Nessa direção, devemos propiciar ao professor em formação o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Os formadores de professores devem partir do pressuposto que sua ação modifica pouco as práticas escolares se, essa se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes prontos e apresentar modelos ideais. Aconselham que os formadores devem explorar a incorporação de elementos reflexivos e investigativos aos saberes particulares e individuais dos seus alunos.

4. Considerações finais

Ao longo do texto, refletimos sobre a nossa própria experiência como docente dos componentes Estágio III e Estágio IV durante dois semestres letivos. Destacamos a necessidade de o profissional em educação ressignificar sua prática, ajustando-a aos contextos adversos, como foi o vivido durante o período de reclusão social imposto pela pandemia da Covid19. Destacamos ainda que as questões educacionais necessitam de respostas rápidas, exequíveis e conclamam a participação, a reflexão e o questionamento de todos os atores sobre as demandas que vão se atualizando em consonância com o atual contexto social, político e cultural.

Por fim, sinalizamos que os nossos saberes docentes formam atravessados por novas experimentações, ressignificação de algumas práticas, deslocando-nos do papel de mediadores presenciais para mediadores virtuais, bem como, deslocando o protagonismo do processo formativo para os profissionais em formação e despertando-os para a necessidade de estarem aptos a enfrentar os desafios dos dias contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciênc. Saúde coletiva [online]. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF, UNESCO, 2000.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA Raul. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

_____; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad. de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.