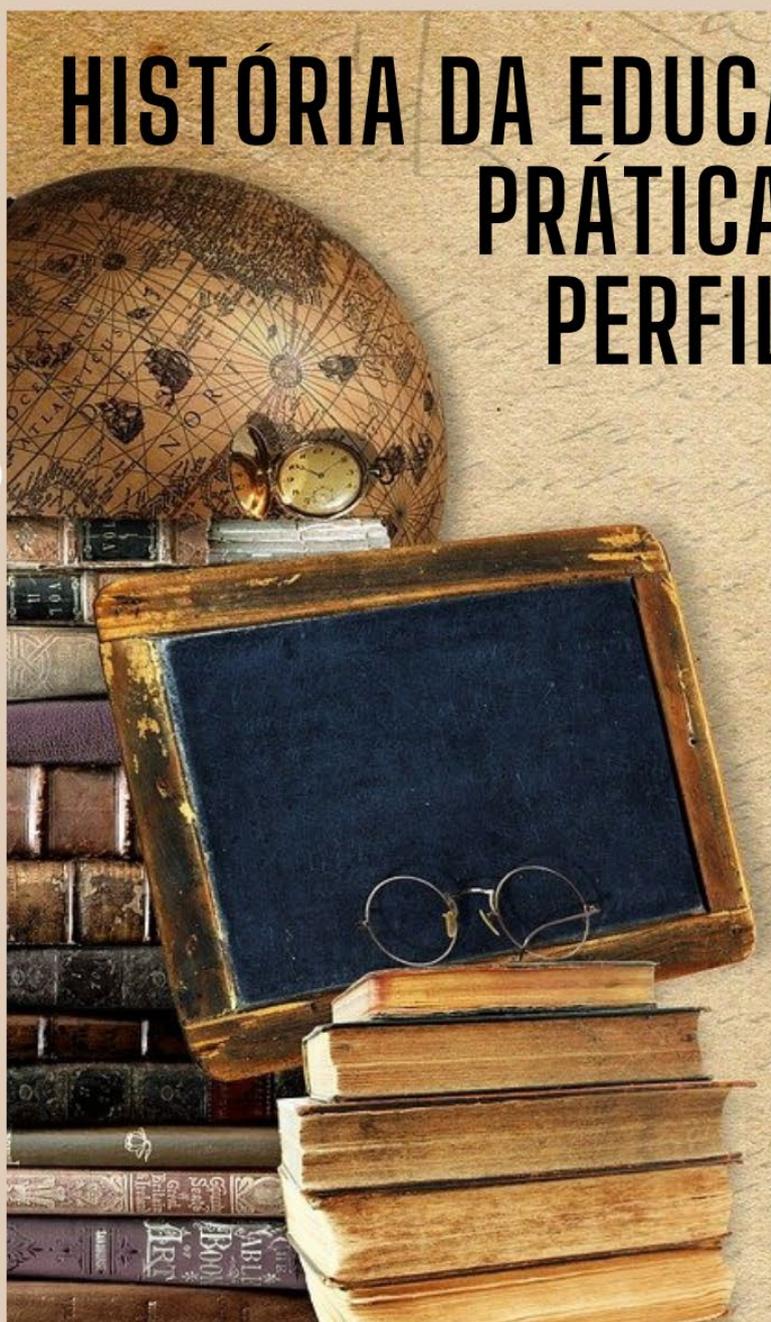


RENATO FERREIRA DOS SANTOS
ROGÉRIO FERREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PERFIL DO PROFESSOR

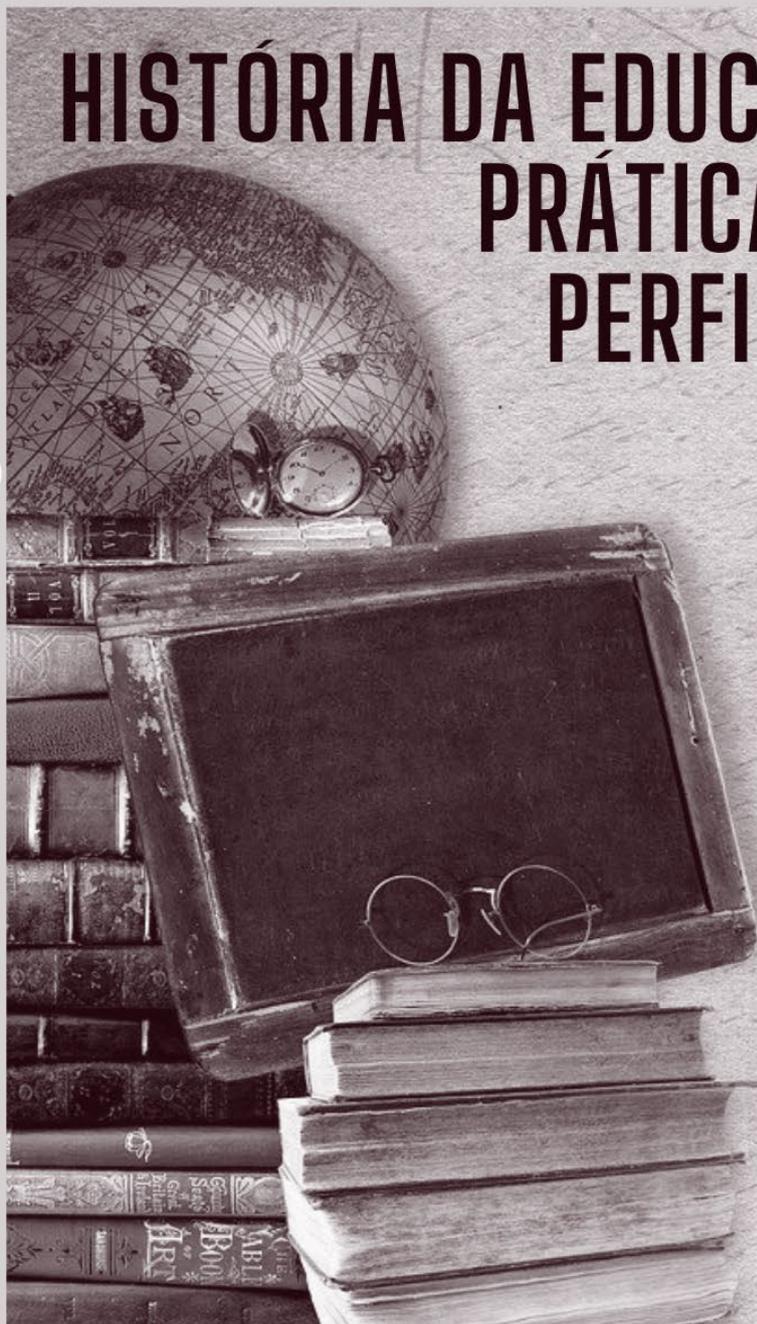


2021

RENATO FERREIRA DOS SANTOS
ROGÉRIO FERREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PERFIL DO PROFESSOR



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



2021

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontificia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S237e Santos, Renato Ferreira dos, 1967-.
Educação [livro eletrônico] : história da educação no Brasil, práticas pedagógicas, perfil do professor / Renato Ferreira dos Santos e Rogério Ferreira dos Santos. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89340-35-5
DOI 10.47402/ed.ep.b20213670355

1. Educação – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Santos, Rogério Ferreira dos, 1965-.

CDD 370.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

*Dedicamos este livro à nossa mãe
Maria das Dôres dos Santos (in memoriam)
que em sua juventude ajudava os simples e "desletrados"
com leituras, e escrevendo cartas.*



APRESENTAÇÃO

Este livro traz uma discussão acerca do marco histórico da formação de professores para na importância da educação no Brasil, discorrendo desde os primórdios do Império com a chamada norma “*ratio studiorum*” à República com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Discorre também uma discricionária relação das práticas pedagógicas aplicáveis no ensino na sala de aula (em cena) atribuindo aos professores e alunos os devidos cuidados de comportamentos contributivos para o conhecimento pedagógico do ser inerente (educando).

Por fim, discute simploriamente o perfil do professor, a partir da visão do aluno.

Configura uma singela contribuição à literatura acadêmica auxiliando alunos e profissionais de educação na laboral atividade de repassar o conhecimento em sala de aula.

BOA LEITURA !

Os Autores



Sumário

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I | 9 |
| MARCO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 9 |
| (desde <i>Ratio Studiorum</i> à LDB) | 9 |
| CAPÍTULO II | 16 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO EM CENA (EM SALA) | 16 |
| CAPÍTULO III | 28 |
| NOVA ERA TECNOLÓGICA EM EDUCAÇÃO - AÇÕES DESAFIADORAS OU NOVAS MANEIRAS DE ENSINAR? | 28 |
| CAPÍTULO IV | 34 |
| REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS | 34 |
| SOBRE OS AUTORES | 44 |



CAPÍTULO I

MARCO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (desde *Ratio Studiorum* à LDB)

RESUMO

Este capítulo foi constituído com o objetivo de elaborar um marco histórico relatando as primeiras leis e normas do ensino no Brasil, apontando os primeiros passos (iniciativas) da formação de professores desde os tempos do governo imperial com a chegada da Companhia de Jesus (escolas jesuítas) aos tempos de hoje, com educação, tecnologia e ensino superior à base das diretrizes de educação. Metodologicamente, a pesquisa foi documental e fez-se uso das bases documentais existentes no arcabouço legislativo que dispõe ou fixava as normas de procedimentos para o ensino no Brasil, utilizando como recurso operacional a documentação pública disponível nos órgãos governamentais através dos arquivos eletrônicos e publicações acadêmicas que versam sobre a matéria historicamente. Foram eleitos o tempo cronológico e conjunto de normas, segundo os aspectos peculiares especificamente aos que versam sobre a formação de profissionais (professores) da Educação no Brasil. E como aprendizado, tem-se a experiência de uso do método documental refletido na adequação científica do que é histórico, rebuscando valores antigos, e aprendendo criar valores novos.

Palavras-chave: Educação, Marco histórico, Formação de Professores.

1.1. Introdução

Educar visa influenciar a aprendizagem de alguém buscando a formação de indivíduos para uma sociedade. O ato educativo é um procedimento cuja intenção envolve o desenvolvimento de uma personalidade integrada, na qual o indivíduo é visto como uma totalidade, por incluir no seu processo os traços afetivos, os cognitivos e os volitivos. Por sua vez, a educação é um processo social que se desenvolve como um sistema, através do qual se busca o ato de provocar ou produzir mudanças comportamentais naqueles indivíduos que se encontram em atividades educativas.

No estabelecimento de um “marco” ou do modelo instrutivo no processo de uma aprendizagem estabelecida como formativa, a dualidade ensino-aprendizagem se configura no que, ao processo de ensinar, cabe à premissa de ser o fator que proporciona conhecimentos e habilidades ao aluno, sendo uma tarefa do professor por excelência. O processo de aprendizagem, ao contrário, refere-se aos procedimentos de aquisição de ditos conhecimentos e habilidades, sendo uma atividade executada por aquele que aprende e, portanto, exclusividade do professor.



Por esses requisitos ao professor, enquanto sua própria formação ou qualificação para o ensino, investiu-se em trazer à literatura um marco histórico relatando o caminho existencial da legislação do ensino no Brasil, até a exposição histórica dos primeiros cursos de formação do professor, desde o tempo imperial às leis e normas atuais constantes na Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB).

1.2. Educação no Brasil Colonial

Atenta-se para o início da colonização brasileira quando os primeiros jesuítas aqui chegaram, em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão jesuíta veio para cumprir as normativas do Rei de Portugal, D. João III, ou seja: o ensino na *nova terra* deveria ser dirigido aos filhos dos índios e dos colonos portugueses. No entanto, tal tentativa foi de pronto suplantada pelo *Ratio Studiorum* – plano pedagógico jesuíta, sustentado pela Companhia de Jesus – cuja educação era voltada para as elites, centrada nas chamadas *humanidades* e ministrados em colégios e seminários, adotando princípios dogmáticos e seguindo os preceitos da ordem.

A organização escolar no Brasil Colônia era subordinada aos interesses da Metrópole, pois recebia subsídios da Coroa Portuguesa, e suas ações pedagógicas eram direcionadas ao processo de dominação cultural dos indígenas e à exploração do trabalho de escravos africanos. Os professores responsáveis por essa ação eram os próprios padres jesuítas que, além de garantir o domínio ideológico português, resguardaram um acúmulo de riquezas materiais para a Companhia de Jesus.

Com a saída dos jesuítas, foram introduzidas as famosas *aulas régias* – ensino ministrado por professores leigos, sem orientação curricular e constituído de aulas isoladas, em unidades pedagógicas ou particulares. Foi um período de retrocesso e de franca desorganização do ensino: professores inabilitados e influenciados pela formação jesuítica; ausência de sustentação do ensino; desvalorização do professor, sobretudo pela má remuneração sujeita às poucas verbas das Câmaras Municipais, as quais não contavam com estrutura arrecadadora para garantir o *subsídio literário* (imposto criado para manter as *aulas régias*).

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, houve uma preocupação voltada para o atendimento aos jovens da Corte e aos professores trazidos de Portugal. Para tanto, foram criados cursos de nível superior como os de Jurídicos, Escolas de Artes, Escolas para Oficinas, dentre outros. Caracterizava-se, dessa forma, o ensino elitista, visto que os



professores eram profissionais liberais, com remuneração elevada e pertencentes à elite intelectual da nobreza.

Em 1824, após a proclamação da independência política do Brasil em 1822, foi outorgada a Constituição do Império que previa “a instrução primária gratuita para todos os cidadãos”, embora houvesse reduzido o número de professores e recursos financeiros desproporcionais à demanda escolar que aumentava.

Em 1827, foi aprovada a primeira lei educacional do Brasil, que estabelecia o seguinte: “em todas as cidades, vilas e lugarejos populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Apesar dessa universalização do ensino primário, não foi prevista a viabilização da formação de professores nem fontes de financiamentos para os salários.

Pode-se dizer que essa legislação se tornou letra morta, considerando-se, principalmente, que o Ato Adicional de 1834 determinou a descentralização do ensino, isto é, o ensino primário e médio sob a jurisdição das províncias e o ensino superior sob a competência da Administração Nacional.

Lentamente foram criadas escolas primárias nas principais cidades e vilas, e os famosos liceus nas capitais. As dificuldades financeiras de muitas províncias inviabilizaram um ensino de qualidade, enquanto outras com mais recursos viam o ensino prosperar. Essa descentralização fragmentou ainda mais a estrutura educacional, desfavorecendo a educação pública. Nesse contexto, evidenciam-se duas figuras de professor no ensino público: *o primário*, em geral um homem, (paulatinamente esta atividade foi sendo assumida pelas mulheres) que eram professores não habilitados para o magistério e com nível de escolaridade elementar; e o *professor dos liceus e faculdades*, profissionais liberais de formação superior, principalmente padre e advogados.

A abolição da escravatura e o advento da República provocaram mudanças nas relações sociais, considerando que os antigos escravos e imigrantes passaram a compor a nova força de trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da sociedade brasileira motivou o início do processo de industrialização e urbanização, o surgimento da classe assalariada, a disputa por um espaço mais qualificado de trabalho e a exigência por um modelo de política educacional voltado para a escola pública. Esse novo modelo educacional provocou a separação da Igreja e Estado, evidenciando a necessidade de investimento em escolas públicas primárias e na habilitação de professores para a atividade pedagógica.

1.3. Educação no Brasil República

O magistério de ensino secundário, até a década de 1930, não teve atenção pública enquanto instituição específica, exceto alguns investimentos na área do ensino profissional onde os docentes eram os próprios “mestres artífices”. Os professores do ensino secundário só passaram a ter formação específica na própria década de 30, quando o Decreto nº. 19.831, de abril de 1931, que no artigo 5º, tornou obrigatória sua inclusão na estrutura universitária da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Entretanto, tal intenção só se concretizou em 1939 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo objetivo era o preparo de candidatos para o magistério do ensino secundário e normal.

Da esperança da República – 1889 – até a vitoriosa Revolução de 30, a educação, o educador e o trabalho docente não foram devidamente contemplados na série de reformas sucessivas e desconexas destinadas ao ensino neste período. Por estarem arraigadas à forma academicista e aristocrática do modelo europeu, deram pouca importância ao novo modelo de educação nacional exigido pela nova ordem social advinda com a primeira guerra mundial e os movimentos culturais e pedagógicos que requeriam mudanças mais profundas. Por outro lado, a Reforma de Francisco Campos (1931), a V Conferência Nacional de Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) – dirigidos ao povo e ao governo tentando uma proposta de construção de um sistema de educação e aliando-se às reformas decorrentes das Constituições de 1934, 1937 e 1946 (com a Lei 4024/ 61 que fixou as Diretrizes e Bases para a educação Nacional) e de acordo com a natureza do momento político – iam definindo as propostas determinantes para o ensino nacional. Tais propostas definiram, inclusive, as possibilidades de formação do professor, baseadas de início na pedagogia tradicional e pragmática, e sempre pautadas no modelo de desenvolvimento internacional, embora sofrendo influência de novas tendências como as da escola nova e da pedagogia libertadora.

O período de 1960 até ao início dos anos 80 foi marcado pelo regime militar, o qual trouxe novas determinações legislativas, por exemplo, a Lei nº 5.540/68 que reformulou a estrutura do ensino superior e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau. Os cursos de formação, no caso de Pedagogia, assentam-se no Parecer nº 252/69 que definiu as habilitações como as de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e a Administração Escolar. No que se referem licenciaturas específicas, as determinações, legislativas decorrentes de pouca atenção deram à formação docente, visto que atrofiaram os



fundamentos teóricos dos cursos e fragmentaram os currículos ao instituírem a departamentalização dos cursos de formação do educador, na estrutura da legislação do ensino superior.

Os anos que se seguiram a partir de 1980 foram marcados por profundas inquietações sociais exigindo a reorganização da sociedade brasileira, com modificações de ordem política, econômica e social. Na sonhada pesquisa de redemocratização do país – aliada aos movimentos que contribuíram/lutaram na elaboração da Carta Constitucional de 1988; ao processo sofrido e entrecortado da construção da Lei nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; a contribuição de milhares de brasileiros para a elaboração de um Plano Nacional de Educação – é que se defronta com duras realidades, verdadeiros “dramas” que desafiam nossa condição: ser professor, ser educador, ser profissional. Esse é o grande desafio que sugere uma análise, tendo por referência o quadro histórico vivido por um jovem país que passa dos seus quinhentos anos e um povo conquistado. País que, no decorrer deste tempo e até ao momento atual, não conseguiu ainda destinar ao professor um lugar de destaque e de reconhecimento; condições de trabalho; formação inicial e continuada; carreira profissional; salário digno; e questões do fazer educacional. Tudo isto enquanto garantia de valor pessoal, social e profissional.

Diante deste marco histórico, cabem algumas reflexões quanto às determinantes das políticas governamentais voltadas à educação e ao educador, incluindo sua formação e valorização.

Quanto a aprendizagem, esta traz as intenções educativas que devem estar voltadas essencialmente para a determinação de funções sócio históricas, realizadas através do entendimento da Orientação – Condução – Determinação de como se aprende, o que se aprende e por que se aprende.

A verdadeira meta da educação consiste em conduzir o aluno a determinadas regiões (pensamento criativo), construindo um conhecimento do mundo para o desenvolvimento da personalidade.

E mais, a ideia que se pretende deixar é a de que a educação só pode se realizar através de mediações (governamentais) práticas que se desenvolvem a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social, e que a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto no que concerne a sua dimensão educacional.



Isto quer dizer que a instituição escolar deve instaurar o espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 1998, p.81).

Por outro lado, de acordo com Demo (1998, p. 18), nos dias de hoje quando se declina para o desafio reconstrutivo, pode-se cometer um relativo erro de perspectiva se for acentuado apenas a questão cognitiva, por vezes, típica das escolas piagetianas.

Com o advento das pesquisas e produções em torno da emoção; a aprendizagem precisa incluir também o desafio da competência emocional, indigitando um estilo mais integral e interdisciplinar de formação do ser humano.

Se historicamente, o marco que existiu instituindo ou normatizando a educação e a formação de professores no Brasil, não dos mais satisfatórios ou evolutivos a contento, depreende-se das sublinhas de Asmann (1999) ao afirmar que os humanos se caracterizam como seres que são seres *desejantes* não apenas enquanto seres biofísicos, mas, sobretudo, enquanto “seres-com-linguagem”.

Isso significa que nossos desejos se constituem, comunicam, realizam ou frustram, via símbolos e linguagens, na prática, esses aspectos são socialmente linguísticos inseparáveis.

1.4. Conclusão

A disponibilidade do acervo eletrônico de leis, decretos e normas que existem nos órgãos governamentais foi importante para a percorrer este marco histórico da educação no Brasil. E Como aprendizado, tem-se a experiência de uso do método documental refletido na adequação científica do que é histórico, rebuscando valores antigos, e aprendendo criar valores novos.

Ademais, torna-se importante para entender atuais situações de precariedade do ensino público (não obstante não seja a regra) no Brasil, e sua diferença no ensino privado e dito elitizado. Pois, o marco histórico da formação de professores no Brasil mostra a tímida ação do Estado para que acontecesse e fossem atendidas suas demandas ao longo do tempo.

Finalmente, se a educação no Brasil separou a dimensão ética da dimensão instrumental, em detrimento da formação moral, então é ilusão imaginar que a educação instrumental seja capaz de responder aos apelos humanistas sobre os problemas mais gigantes nos tempos atuais.



Então, só com as práticas de educação seguindo uma visão de interesses governamentais que aponte um conjunto de normas (e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação atual tem prometido), conseguir-se-ia atender a demanda na formação de professores, e, serão capazes de dar respostas aos grandes problemas sociais educacionais de hoje.

REFERÊNCIAS

ASMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834**. Estabelece mudanças na Carta Imperial (Constituição). 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10172.htm. Acesso em: 02 jun. 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 252/69**. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. abr. 1969.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, [...]. 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov>

[.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm). Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4024/61**. Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?>. Acesso em: 10 mai. 2015

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?>.... Acesso em: 19 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e bases para a educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis

[/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10172.htm). Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Fixa as Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. 1971. DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

LIBÂNEO. J. C. **Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: **Revista de Educação AEC**. v. 27, n. 107, p. 81-91, abr./jun. 1998.



CAPÍTULO II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO EM CENA (EM SALA)

RESUMO

Este capítulo apresenta uma discussão sobre práticas pedagógicas resultante da investigação por questionários e entrevistas com professores e alunos de um curso de formação, levado à questão problema “*o que é ser um bom professor?*”. Inicialmente, uma fundamentação teórica para auxiliar as discussões capazes de serem traduzidas em diretrizes de aperfeiçoamento dessa questão, destacando temas como relacionamento professor-aluno, aspectos sócios emocionais, disciplina no contexto em sala de aula e o perfil do professor. Apresentada como sendo uma pesquisa ao mesmo tempo do tipo metodológico, político e prático; pela forma de coleta de dados, pela capacidade de produzir mudanças e pelas respostas às carências existentes no ensino de formação de professores. E, depois, apresentar os resultados demandados nos questionários aplicados a 70 alunos distribuídos em três turmas de um curso de formação de professores que deveriam atuar no ensino fundamental na cidade de Valparaíso de Goiás, Brasil, ocorrido no ano letivo de 2015, os quais, prestando-se como objeto de estudo daquela pesquisa, e que contribuíram para se estabelecer os dados quantitativos: quando 70% dos professores afirmaram está centrado na tendência liberal, mas a prática é a tradicional; 20% afirmaram está centrado na tendência liberal, sendo confirmada sua prática pedagógica; e 10% afirmaram que a prática pedagógica confirma uma vivência da tendência plenamente tradicional. Quanto aos alunos, destes, 60% afirmaram que os professores continuam com uma pedagogia tradicional; 25% afirmaram que os professores resistem às mudanças da prática pedagógica; e 15% afirmaram que houve mudança na prática pedagógica. Ademais, as entrevistas foram importantes para a coleta de informações qualitativas que subsidiaram as conclusões e afirmações apresentadas pelos pesquisadores, e que, por reflexões, sua contribuição ao debate deste tema. Assim, como respostas à questão problema da pesquisa, o que se percebeu foi que a questão da consciência no processo de educação parece estar ausente nos que são responsáveis pela prática do *fazer educação*. A realidade mostrou que a visão de autoridade docente, em que o professor recebe obediência por ato de imposição, sucumbe o aluno, e castra nele qualquer possibilidade de criar os próprios caminhos na aprendizagem. Daí a necessidade de os alunos participarem do processo de planejamento da aprendizagem, caso contrário, lhe será praticamente nula.

Palavras-chave: Educação, Professores, Práticas, Pedagógicas

2.1. Introdução

Quando se fala do perfil do professor, principalmente de Língua Portuguesa, percebe-se que o dever de partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática pedagógica e como se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto escolar, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções de valor daqueles que compõe o ato pedagógico: o professor e o aluno.



Para muitos alunos, a acomodação prevalece, enquanto para outros a cobrança é fator dominante.

As escolas continuam desorganizadas, com ambiente descontínuo e caótico que só desfavorece as condições para o ensino e aprendizagem. Em matéria de mau desempenho, avaliado pelas taxas de repetências e evasão, ainda se deixa muito a desejar.

Também, não se dá conta da tarefa de garantir aos alunos, cada um com seu ritmo e suas características, o acesso ao conhecimento e às habilidades indispensáveis para o trabalho e a cidadania. Pior que tirar a chance de crescimento dos alunos é o paternalismo de alguns professores, que se preocupam em assinar o ponto (registro da atividade laboral) e manter a imagem de professor bonzinho frente aos alunos.

No entanto, é necessário recuperar o prazer de aprender e que a escola, necessariamente, não precisa ser chata e ritualista. Deve-se valorizar o pensamento crítico, no sentido que o aluno raciocine sobre o conhecimento.

O que se percebe é que alguns alunos, talvez a maioria, esperam receitas prontas. Têm preferência por professores com muitas habilidades, todavia, o interessante seria desenvolver habilidades nos próprios alunos; gostam de professores que esquematizam tudo, mas os alunos não sabem esquematizar. Sendo assim, alguns ditos bons professores, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa.

Precisa-se de bons professores que tenham compromisso, com uma prática transformadora que oportunize o crescimento e o desenvolvimento em todos os sentidos, buscando novas metodologias, novos conhecimentos, investigando e, o principal, despertando no aluno essa vontade de descobrir o inusitado.

Por essas reflexões, a pesquisa foi dirigida para esse questionamento – *O que é ser um bom professor?* – o que nada se apresenta como algo inovador, muito menos esgotado de investigação e pesquisa, mas o intento de dá continuidade na busca de respostas. Com o objetivo de identificar as concepções das práticas pedagógicas e a relação professor-aluno, tanto no foco dos professores quanto dos alunos.

Ademais, nas diferentes bibliografias analisadas, bem como na escola em que se fez o trabalho de observação, e ainda nos cursos em que se participou, a interrogativa do bom professor foi sempre retomada. As respostas manifestam-se aos turbilhões, aquelas utópicas, outras fracassadas, e ainda as reproduzidas. Não se obteve êxito neste questionamento por



comodidade, por medo da resposta não agradar, ou por uma ideologia dominante que não permite expressar o verdadeiro valor.

O estudo da *prática pedagógica: professor e aluno em cena (em sala)*, por meio da observação em sala de aula, teve no uso metodológico entrevistas com professores e alunos, aplicação de questionário para alunos (melhor disposto adiante no item 2.6.1 – objeto de estudo da pesquisa), mostrou-se, em concomitância, à questão do trabalho como futuro profissional que se há de ser em atenção à postura teórica, como relevância à necessidade de transformação para uma prática pedagógica, onde a educação seja uma verdade.

Estudar essa prática por meio de um curso de formação de professores, em certa escola, pode viabilizar sua constituição em uma limitação de pesquisa, porém, cuidou-se em fazer uma articulação com a busca de uma compreensão mais global do campo da relação professor-aluno, porém, para superar esta limitação, dever-se-ia buscar como resultado de estudos, investir em uma pesquisa bibliográfica e de fundamentação teórica, para efetuar discussões que fosse capaz de ser traduzida em diretrizes de aperfeiçoamento dessa questão, sendo esta, o espírito de orientação às decisões tomadas para que se encaminhe o uso de práticas pedagógicas.

Fazer um trabalho com um grupo de alunos de um curso é o mesmo que dizer da utilização de um recurso, ao mesmo tempo metodológico, político e prático. Metodológico por causa da forma alternativa de coleta de dados; político porque apresenta ação capaz de produzir compromisso e mudança; é um recurso prático pelo que pode responder a urgências que são geradas pelas carências do ensino na formação de professores no devido curso a que corresponde.

A pesquisa qualitativa, teve proposição à observação sistemática de uma ação com educadores, na inclusão das fontes de dados, dos enfoques escolhidos, das pessoas envolvidas e outros aspectos necessários que proporcionaram mostrar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos.

2.2. O relacionamento professor aluno face às diferentes pedagogias

Será utilizado o termo de tendência pedagógica para se referir à disposição natural e instintiva do professor, em adotar um ou mais modelos educacionais que influenciam e determinam a sua prática pedagógica.

Essa disposição, nem sempre se manifesta de forma consciente e reflexiva, ou seja, normalmente o professor parece não ter ideia clara dos princípios básicos dos fundamentos



filosóficos e educacionais de sua prática, e tem-se a impressão de que eles não os analisam para definir como será o seu fazer pedagógico.

Consciente ou não das raízes dos modelos educacionais, é na rotina diária que o professor explicita entre outros, o que pensa sobre o aluno, o conhecimento, a escola, as relações professor-aluno, a aprendizagem, o ensino, os procedimentos pedagógicos e a avaliação. Ao lidar com estes elementos, o professor nem sempre percebe o cunho intencional que vem influenciando estas concepções, a sua prática pedagógica, suas atitudes, seu relacionamento interpessoal e o que o levou a adotá-los. Esse pensamento é confirmado por Libâneo (1994) no que diz, “Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos explícita ou implicitamente”.

Por tanto, educar é um processo de afetividade. Na relação professor-aluno e a partilha de saberes, no plano de ação pedagógica, cabe lembrar que todos trazem suas parcelas de saberes para a sala de aula, saberes estes gestados em diferentes locais e espaços. Nesse sentido, a escola é um polo de convergência de saberes e também uma instância de certificação dos saberes sistematizado.

De acordo com a aplicação diferenciada destes fundamentos teóricos, pelos estudiosos e pelos professores em suas práticas, no processo ensino-aprendizagem vão sendo estabelecidas e efetivadas as tendências ou modelos pedagógico-educativos.

Um curso de formação de professores, ou de educação permanente, deveria possibilitar o confronto entre as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, repensando-as em seus pontos de intersecção. Ao mesmo tempo oportuniza ao professor uma análise de seu fazer pedagógico, a fim de que ele se conscientizasse de sua ação e pudesse, não só interpretá-la, mas também buscar superá-la constantemente.

2.3. O relacionamento entre professor e aluno

A sala de aula permanece praticamente, desde o seu início, com a mesma caracterização no tempo e no espaço. Pode ser encontrado ainda, um professor que está posto à frente de vários alunos, sendo responsável para ensinar certo conteúdo, vigiado pelo fator tempo.

A prática pedagógica exige, nesse modo, condições para um estudo que permite identificar regras de funcionamento de uma maneira a generalizar os resultados para diversos contextos de sala de aula. Resultando em uma gestão de classe que ofereça domínio de



comportamentos que constitua um bom instrumento reflexivo para o professor, seja ele iniciante ou já com experiência na prática pedagógica.

Doyle (1986), ao se referir sobre a gestão de classe, assinala que esta consiste em um conjunto de regras e de disposições necessária para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Sendo que o grau de ordem será variado em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula.

Assim, dir-se-á que ele é frágil se os desvios são grandes e forte se os desvios são reduzidos. Sendo a ordem necessária, mas nem por isso constitui uma garantia absoluta para a aprendizagem e para o bom êxito escolar.

Doyle (1986) chama de não-empenho passivo e que não traz nenhum problema à manutenção da ordem, mas precisa se interrogar a respeito de suas repercussões sobre a aprendizagem dos alunos.

Convém igualmente considerar que a gestão da classe depende do contexto. Na verdade, seus princípios podem ser aplicados de maneira geral, mas a definição da ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização do material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado. Brophy (1983) evoca igualmente a necessidade, para os professores, de considerar outras variáveis, tais como o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências culturais e socioeconômicas.

A gestão de classe surge como a variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos. A prática pedagógica, no que tange à gestão de classe, remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem.

Para Libâneo (1994), o relacionamento entre o professor e o aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais e a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizadas para a prática docente.

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



2.4. Aspectos sócios emocionais da relação professor-aluno

Os aspectos sócios emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). Não se fala aqui da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação material ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não têm grau de parentesco com o professor. Na sala de aula o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

Nesse sentido, o professor precisa aprender a combinar severidade e respeito. O processo de ensino consiste ao mesmo tempo da direção da aprendizagem e de orientação da atividade autônoma e independente dos alunos. Cabe ao professor controlar esse processo, estabelecer normas, deixando bem claro o que espera dos alunos.

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela funciona como um atributo da condição profissional do professor e exercida como estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve cercear e sim fecundar a relação educativa.

Autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor e autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas, de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade. Nesse sentido, a liberdade é o fundamento da autoridade e a responsabilidade uma síntese da autoridade e da liberdade.

Do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia a interação professor-aluno não está livre de conflitos ou deformações. Em nome da autoridade, o professor se apresenta com superioridade, faz imposições descabidas, humilha os alunos. Tais formas de autoritarismo – a exacerbação da autoridade – não educativas, pois não contribui para crescimento dos alunos. O professor autoritário não exerce autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e



independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista.

2.5. A disciplina no contexto da sala de aula

Uma das dificuldades mais enfrentadas pelo professor se costuma chamar de *controle da disciplina*. Dizendo assim, dá a impressão de que existe uma chave milagrosa que o professor manipula para manter a disciplina. Não é assim. A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Quanto maior a autoridade do professor (no sentido mencionado), mais os alunos darão valor às suas exigências.

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente.

A autoridade moral está relacionada com o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter.

A autoridade técnica constitui o conjunto das capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos aos alunos. A autoridade técnica se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensarem por si próprios. Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo.

A disciplina da classe depende do conjunto dessas características do professor, que lhe permite organizar o processo de ensino. Entre os requisitos para uma boa organização do ensino destacam-se:

- um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução da aula;
- a estimulação para aprendizagem que suscite na motivação dos alunos;
- o controle da aprendizagem, incluindo a avaliação do rendimento escolar;
- o conjunto das normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e o comportamento dos alunos.



A respeito de cada um destes requisitos, discorre-se que:

O plano de aula, além de determinar o que farão o professor e os alunos no período escolar, regula a distribuição do tempo, a passagem planejada de uma atividade para outra. Dessa forma, o professor e os alunos como que numa antecipação sistemática da aula, utilizam o plano de aula como instrumento para reduzir as interferências, as conversas inadequadas e as desobediências.

A estimulação e motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como os métodos adequados, são fatores preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de disciplina.

O controle da aprendizagem exige todos esses requisitos e implica também o permanente acompanhamento das ações dos alunos. O trabalho docente deve ter em vista a ajuda aos alunos nas suas tarefas. O controle sem ajuda pode provocar insegurança nos alunos, que por vezes se sentem cobrados a um desempenho para o qual não foram suficientemente preparados. Por outro lado, a ajuda sem controle não estimula os alunos a progredir e vencer as dificuldades. A aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos; o estudo muitas vezes não representa uma tarefa que eles cumpram com prazer. Por mais que o professor consiga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos, frequentemente deverá obrigá-los a fazer o que eles não querem.

Nesse caso, os alunos devem estar cientes de que o não-cumprimento das exigências do professor terá consequências desagradável.

Finalmente, além desses requisitos, que, bem encaminhados, contribuem para a manutenção do necessário clima de trabalho, há necessidade de normas explícitas de funcionamento da classe. Tais normas não devem ser tomadas como o único meio de controle da classe, como fazem muitos professores inseguros, mas como síntese de requisitos anteriores.

2.6. Definição do perfil do professor

Um aspecto que pode referir à definição do professor é o de mediador. O professor está necessariamente inserido na mediação entre os conteúdos e o aluno, para fazer que aqueles se apresentam de forma estruturada e, portanto, estruturante de sua mente e seu conhecimento.

Além disso, mediador de significados culturais e vitais que implica o saber.



Como mediador, o professor relaciona conteúdos, elabora projetos, enriquece a bagagens de estratégias, convida o aluno a entrar na cultura como dono de suas próprias capacidades e a conhecer o significado da cultura na configuração dos povos.

Para Nietzsche (1998, p.18) “o professor é mal necessário: – Entre os espíritos produtivos e os que têm sede de receber devem existir tão pouco pelo quanto seja possível”.

E o autor explique esse mal admitindo categoricamente que os intermediários falsificam quase involuntariamente a nutrição que transmitem, sendo “ademais, recompensa da sua mediação, pedem muito para si; interesse e admiração e tempo e dinheiro e outras coisas de que se paga, por conseguinte os espíritos originais e produtores”.

E por fim, Nietzsche (1998, p.18) afirma que considerar sempre o professor como um mal necessário, tal qual se faz a respeito do comerciante: que precisa tornar tão pequeno quanto possível.

Diversos têm sido os modelos e diversos as teorias com que se justificam as alterações que têm vindo a ser introduzidas nos processos de formação, no horizonte da qual se desenha um modelo de professor, ou um professor modelo. Por isso não se pode falar de um perfil único, universal, nem será nunca possível aceitá-lo como estável ou definitivo; se a sociedade muda, o próprio perfil tem de evoluir.

2.6.1. Objeto de estudos da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola da prefeitura municipal do Valparaíso do Goiás, no Estado do Goiás, em que consta sua capacidade de atendimento para 1.800 alunos, distribuídos nos cursos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação de Professores, tendo sido verificado inicialmente o preenchimento de apenas 86,33% das vagas oferecidas. Quanto ao tempo a pesquisa foi realizada no ano letivo de 2015, e reporta-se ao curso de Formação de Professores, durante o qual se fez a totalidade do presente estudo.

Contando com apenas 70 alunos, divididos em três turmas, o curso de *Formação de Professores* visa capacitar profissionais para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, o que em geral se encontra em vias de extinção nas instituições educacionais do país, dada as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Um dado importante de observação quanto aos alunos frequentes do curso, foi que a margem de alunos por sexo tramita numa diferença substancial, em que do total de 100% dos alunos, 98% é do sexo feminino e apenas 2% é do sexo masculino.

Para a análise foi importante a colaboração dos professores e dos alunos, onde se registrou sistematicamente o transcorrer das aulas, incorporando as observações no processo, sendo feita uma análise do processo a cada final de aula observada. Para a disciplina, realizou-se uma análise na consideração dos trabalhos e atividades desenvolvidos e o processo, observando os acontecimentos cotidianos gerados pela execução.

Ao final das observações, transcorridas no período de três semanas subsequentes, foram feitos os momentos finais do estudo que se consistiu em:

- a) Entrevista com professores;
- b) Entrevista com alunos;
- c) Questionário aplicado aos alunos.

2.6.2. Análise instrumental Quantitativa e Qualitativa da Pesquisa

Dada análise instrumental, conforme Figura nº 01, observou-se que os resultados obtidos já eram vistos como vertentes de expectativas, tendo sido confirmado no desenvolver do trabalho de observação aos professores, no que concerne aos fazeres pedagógicos na incumbência da educação.

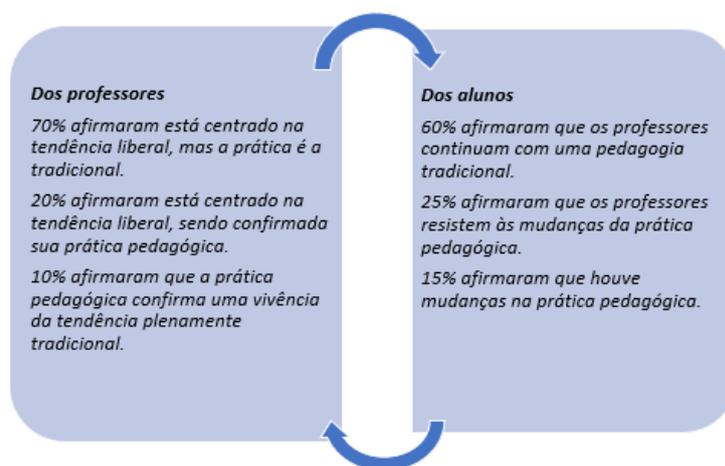


Figura nº 01 – Análise instrumental dos resultados

Alguns relatos significativos foram colhidos de alunos que se dispuseram a falar como sendo um desabafo para eles do que vivem em sala de aula.

Destes relatos, transcrevem-se os seguintes:

- Afirmou uma aluna que *“uma coisa é dizer que faz, a outra é fazer o que diz”*.
- Enquanto que outra aluna coloca: *“(…) fora do contexto da sala de aula, quando estamos juntos nos corredores, ou no pátio da escola, e até mesmo na rua, ‘num’ de repente,*



os professores são agradáveis por demais, e as conversas são amigáveis. Às vezes, as palavras ditas são iguais às de minha mãe. Ao contrário, parece que há um fenômeno com eles, ao pôr os pés na sala de aula”.

- E talvez se justificando decepcionados, concluisse que “*são transformados em sei lá o quê, a relação de ‘eu mando e você obedece’ aparece de imediato*”. Embora amenize que “*uma minoria não age assim*”.

2.7. Conclusão

Apresentou-se as concepções sobre as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno, no que tange ao perfil e formação do professor.

No marco teórico, discorre-se o aspecto que fundamentou o conteúdo científico da pesquisa e que proporcionou a condução lógico-operacional. Com destaque de alguns autores e pesquisadores que contribuem com seus constructos e ideias doutrinárias importantes, dentre outras, as concepções educacionais de Libâneo (1994) confrontadas com as reflexões de Asmann (1999) e a fundamentação das assertivas sobre o relacionamento professor-aluno de Doyle (1986) e de Bruphy (1983). Ademais, acrescentou-se os aspectos sócios emocionais do professor na Sala de Aula. E por fim as definições de Nietzsche (1998) sobre o perfil do professor.

As entrevistas e a aplicações de questionários em uma escola municipal foi importante para a coleta de informações e dados que subsidiaram as conclusões e afirmações apresentadas, e que, por reflexões, sua contribuição ao debate deste tema.

Assim, o que se percebe com os resultados adquiridos naquela pesquisa reside na questão de a consciência no processo de educação parecer estar ausente nos que são responsáveis pela prática do *fazer educação*. A realidade nos mostra que essa visão de autoridade docente, em que o professor recebe obediência por ato de imposição, sucumbe o aluno, e castra nele qualquer possibilidade de criar os próprios caminhos na aprendizagem. Daí a necessidade de os alunos participarem do processo de planejamento da aprendizagem, caso contrário, lhe será praticamente nula.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.



BROPHY, Jere. Ensinar (Trad. José Pinto Lopes). In: *Internation Academics Education*. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/.../edu-practices_01_por.pdf> acesso 12 agosto 2015.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOYLE, Michael. Liberalism and world politics. *American political science review*. In: *Cambridge Journals Online*. 80 (December) 1986. Disponível em <<http://journals.cambridge.org/>>. Acesso em 10 agosto 2015.

FERNANDO, Hernández. *Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



CAPÍTULO III

NOVA ERA TECNOLÓGICA EM EDUCAÇÃO - AÇÕES DESAFIADORAS OU NOVAS MANEIRAS DE ENSINAR?

RESUMO

Esta abordagem apresenta um caráter sucinto no que diz respeito à relevância da salutar dicotomia Ensino-Aprendizagem, perfazendo um caminho nas variações simples das novas tecnologias, tendo como reflexão seu embate como ações desafiadoras ou novas oportunidades de ensino para a Educação Básica, tendo ainda prosseguido como crivo de atenção, a atuação dos professores frente às novas tecnologias que se percebeu como grande foco de importância nesse patamar de reflexão.

Palavras-chave: Educação. Desafio. Dicotomia. Tecnologia.

3.1. Introdução

O presente capítulo versa sobre as novas tecnologias, no qual se faz uma abordagem das ações desafiadoras e as possibilidades que favorecem ao novo cenário da educação básica, bem assim, dos profissionais de linha de frente desse grandioso mundo que há séculos traz a dicotomia mais versátil, o ensino e a aprendizagem, pois nos nossos dias muito se tem discutido sobre quão importante são vistas, ou não, as contribuições das Tecnologias no cenário educativo, priorizando-se a Educação Básica que revela um mar de preocupações ao longo do tempo.

É percebido, pois, que o avanço das tecnologias na sociedade tem sido de forma geral nos mais variados aspectos da sociedade, sobretudo na educação. A cada dia se vê coisas novas, boas ou ruins, mas elas aparecem. E os profissionais da educação ficam pasmos com a novidade. O professor fica sem saber lidar com isso, e aí é de se perguntar: As novas tecnologias na educação básica são ações desafiadoras ou são novas possibilidades de ensino?

Tendo em vista essa problemática, a extensão dos desafios que se tem na disciplina educação básica traz os elementos mais sustentáveis de números para as crianças, para os adolescentes, e muito mais para os jovens na escola. Então, esses novos caminhos propõem discussões significativas sobre as aprendizagens, porque a utilização das mídias e das tecnologias devem quebrar as paredes dos preconceitos de todo tipo que possa trabalhar em favor dos professores para um desenvolvimento pleno e devido do processo dicotômico, ensino-aprendizagem.



Contudo, é salutar e de grande importância construir formação continuada ao professor, para que ele não se consolide apenas com o domínio das tecnologias, mas faça delas uma possibilidade de reflexão, no que aprenda a transposição dessa aprendizagem e garanta um foco de conexão nesta nova era, dos alunos com a aprendizagem tecnológica, pois eles têm a maior parcela de força para lidar com essas tecnologias, sem medo do como aprender no avanço da informação, apegando-se facilmente por meio da prática da automação.

3.2. Novas ações tecnológicas: ações desafiadoras ou novas oportunidades de ensino?

Vê-se na década de hoje que há uma preocupação maior do que nas décadas passadas quando se põe em questão a Educação Básica no Brasil, pois é percebido alguns fatores bem elevados quando se trata desta pauta que passa frente às estâncias das políticas públicas, bem como da conservação delas.

Há uma caçada perante seu crescimento da qualidade do Ensino da Educação Básica, postulada pelos diversos programas produzidos pelas três estâncias públicas; o governo federal, e os governos estaduais e municipais. Contudo, ainda se vê pouca coisa em ação efetiva nisso, o que protela as mudanças na qualidade do ensino, que ainda percorre um mundo duvidoso no que se diz respeito a essas novas tecnologias nas dependências da escola, intitulado questionamentos se essas tecnologias podem realmente formalizar uma aliança com o processo de ensino, para que se faça um postulado de contribuição, ora agregado como recurso verdadeiramente pedagógico no contexto da sala de aula, promovendo um desenvolvimento satisfatório para a educação instrucional, mesmo com os setores mais engajados que são ditos pelas vertentes públicas, ainda assim percebemos que as novas tecnologias, por mais favoráveis que sejam, agregam um fundo musical no qual seus instrumentos só tocam uma música: a crise. E isso reflete diretamente na aprendizagem, pois é percebido que os alunos saem do quinto ano sem saber interpretar um texto, que dirá da resolução de problemas matemáticos, embora simples. Esta situação é estendida para os anos escolares seguintes, não tem fim. E as razões para tal verdade são muitas e sérias.

De um lado, no contexto das famílias, não se tem uma educação regida pela autoridade dos pais, que regularize um fundo de obediência dos filhos; do outro lado, no contexto público, percebe-se uma escola falida, carente de investimento para que possa crescer de maneira uniforme em todo o país.

As salas de aulas são pequenas e abarrotadas de alunos, pouca estrutura, sem conforto para assistir aula, remuneração baixa dos professores, os quais gastam do próprio bolso na compra de materiais e recursos para se adequarem às novas tecnologias de ensino.



Foto: Imagem de domínio público (www.google.com.br)

Consta no Plano Nacional de Educação (PNE) era previsto que até 2010, todas as crianças de 0 a 3 anos no Brasil tivessem acesso para as creches escolares públicas, porém, não houve o sucesso pretendido sendo adiado para o ano de 2020, mas alcançou apenas 23,5% das crianças tiveram matrículas efetivadas. Questiona-se aqui, a intenção não só do número de vagas, como também a qualidade do ensino que deve ser mantida para que as crianças possam desenvolver todos os aspectos necessários para uma aprendizagem verdadeiramente sadia.

A escola precisa ser fortalecida para que não falte um tratamento adequado e digno para todos os alunos, quer seja de inclusão ou não, pois uma escola forte deve oferecer professores bem qualificados. A formação de professores deve ser projetada de cursos apropriados para que seu desenvolvimento tenha um padrão de qualidade aos termos tecnológicos, e assim possa ter um trabalho de sala de aula de prosperidade com resultado eficaz e bem eficiente, pois o professor tem uma gama elevada de importância no processo de educação, mas que seu reconhecimento é por demais esquecido, sendo eles tratados com insignificância no quadro social. Contudo, o documento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, exorta essa importância do professor, segundo a nota qualificava:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação afetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL, 2000, p.45).

Existem alguns pensadores da educação envolvidos nesse processo, como por exemplo, Ponte (2000), assegura que sobre as tecnologias pedagógicas, ainda se vê um longo caminho a percorrer nessas ações dos professores:



[...] Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e 301 ideias, porém, defronta-se como muitas dificuldades como também perplexidades. (PONTE, 2000, p.2)

Neste sentido, dispensando-se um olhar de ação diferenciada para as práticas educacionais, certamente teremos uma inserção de entendimento mais acertado, para que as tecnologias na Educação básica se concentrem em um ar onde as ações de possibilidades sejam um leque de qualidade efetiva do ensino, bem assim recurso de grande importância na prática pedagógica.

A intenção da formação de professores como meio de estrutura da educação em um processo de continuidade, deve ser mantida não apenas pelos próprios professores como meio de qualificação pessoal, mas sobretudo por aqueles que cuja competência é estendida nos sistemas educacionais, e posteriormente, por aqueles que lidam diretamente com os professores e os alunos, os dirigentes escolares. Estes estão empenhados a favorecer dando prioridade aos tratos pelos espaços reflexivos, como também nos debates e nas formações, para que os professores possam absorver o real entendimento de como experimentar essas novas tecnologias, sem chegar ao ponto de repressão, ou de abstenção desta nova era, mas sim, processar o entendimento de que o processo tecnológico deve ser constituído nos patamares escolares, independentemente da forma que se manifesta na conjuntura social, como também por ela. Em consonância desse pensamento, Lévy (2005) assegura que:

[...] Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço.¹ (Lévy, 2005, p.238)

Entra aqui, e que seja de maneira não tímida, neste momento em que as ações desafiadoras aparecem, a figura do professor como foco de mediação desse conhecimento, em que as possibilidades como crivo de oportunidades de viver e aprender com esse sentido novo, possa ser revestido de forma que as novas tecnologias incorporem às práticas pedagógicas, as vertentes que proporcionem as condições necessárias para a realização de fato e de direito, atendendo as exigências emergenciais da sociedade que está inteiramente ultra ligada em

¹ Para Levy (2005), este Ciberespaço corresponde à interligação que há entre as pessoas, na inserção que apresenta todos para todos e todos para cada um, individualmente, na construção de uma rede intersubjetiva.

partida com rumo aos avanços novos, dando consideração plena na constituição do individual, assim como do coletivo.

3.2.1 Atuação dos professores frente às novas tecnologias

Impossível imaginar uma sala cheia de computadores e/ou outros instrumentos inovadores dessa nova era, dessa nova forma de ensino, sem que haja a presença de um professor, pois ele é a chave de ligação entre os instrumentos tecnológicos e os alunos.



Foto: Imagem de domínio público (www.google.com.br)

Não é necessário que o professor tenha domínio de toda a tecnologia, importando que ele esteja apto para uma adaptação real cujos alunos sejam orientados para buscar e obter respostas eficazes e verdadeiras no contexto da sala de aula.

As novas tecnologias além de uma prática em favor da aprendizagem dos alunos, fortalece e suscita uma aproximação mais interativa dos professores com os alunos, o que também funciona como uma possibilidade de construção de conhecimento, e ainda, o espólio de trocas de experiência dessa parceria educacional formalizando uma construção pluralizada do saber como conhecimento pedagógico.

As novas tecnologias não só dão facilidade à transferência da informação instrucional, como também põe em evidência que o professor continua fundamentalmente como peça importante, assumindo seu papel tanto para escolher como para fazer com que seja de uso válido esse novo foco educacional.

Assim, perfaz-se uma busca no transformar das ações culturais, nas quais sejam inseridos a formação dos professores, somando-se a ela, o envolvimento efetivo dos alunos.

3.3. Conclusão

No decorrer desta sucinta abordagem sobre essa nova era do processo de ensino, em que se apontou reflexões das novas tecnologias por meio dos riscos da inovação convergindo seus desafios e suas oportunidades como congruência na prática pedagógica, percebeu-se, além



das aptidões dos desafios mencionados juntamente com as alocações do exercício pedagógico, requerer total preocupação, consignando investimento de forma similar, para que neste âmbito pedagógico, as novas tecnologias sejam ações transformadoras em oportunidades para o desenvolvimento pleno da dicotomia; Ensino-Aprendizagem na Educação Básica, principalmente nesse contexto que hoje vivemos, por causa das dificuldades promovidas pela Pandemia da Covid-19 provocada pelo Novo Corona Vírus.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.M. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. p.141-154, ed. Artmed, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*; TAKAHASHI, Tadao (Org). Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em:< http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacaoe-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2005.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre / diciembre, 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em 30 de junho de 2014.

<https://jornadaedu.com.br/tendencias-em-educacao/a-importancia-do-professor-frente-as-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao/>



CAPÍTULO IV

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

RESUMO

Este capítulo traduz o relato de uma experiência com alunos em uma sala de aula na Universidade Federal do Piauí, a partir de reflexões durante a discussão do tema proposto aos alunos inseridos em grupos de trabalhos. E teve como objetivo buscar uma postura pedagógica adquirida pelo professor, identificados pelos alunos dentre várias correntes doutrinárias, e eleger aquelas como identidade pedagógica à metodologia de trabalho vista por estes alunos. E ainda, evidenciando os métodos e as técnicas atribuídos às teorias de professor como papel importante na busca do conhecimento interior, e se está construindo o que se denomina de construtivismo que levasse o aluno na aquisição do conhecimento de maneira evolutiva e imposta pela ação do sujeito, levando o professor a valorizar o conhecimento existente no aluno. Fato que o faz emergir faculdades de seu interior, adquiridas por hereditariedade ou potencial qualitativo da inteligência natural.

Palavras-chave: Educação, Postura pedagógica, Papel do professor.

4.1. Introdução

Muitos já escreverem sobre as teorias pedagógicas aplicáveis na aprendizagem do ensino como metodologia de fixação do conhecimento. Dentre outras, as opiniões sobre o que deve fazer ou deixar de fazer um profissional que lida especificamente com a forma de ensinar ou transmitir conhecimento, vem sendo motivo de discussão entre os doutrinadores.

Esse profissional, o professor, atua em uma investigação contínua no aluno buscando sua identidade própria, ou seja, o quanto possui de saber e conhecimento, este, empírico ou identificado (científico).

Essas reflexões motivaram a busca de respostas de questionamentos do tipo: qual a performance de transformação do conhecimento? Qual o papel do professor para que se leve o aluno à construção (transformação) do conhecimento a partir do seu próprio interior?

Ademais, absolutamente, definido como postura pedagógica, estará num mundo de teorias e na indefinição de correntes metodológicas?

O objetivo foi buscar uma postura pedagógica adquirida pelo professor, identificados pelos alunos dentre várias correntes doutrinárias, e eleger aquelas como identidade pedagógica à metodologia de trabalho vista por estes alunos.



E ainda, evidenciar os métodos e as técnicas atribuídos às teorias de professor como papel importante na busca do conhecimento interior, e se está construindo o que se denomina de construtivismo.

As reflexões contribuíram nas discussões para entender a recusa aos métodos tradicionais empíricos como material didático, e que leve o aluno na aquisição do conhecimento de maneira evolutiva e imposta pela ação do sujeito que detém o conhecimento levando o professor a valorizar o conhecimento existente no aluno, fazendo-o emergir faculdades de seu interior, adquiridas por hereditariedade ou potencial qualitativo da inteligência natural.

Este trabalho traduz o relato de uma experiência com alunos em uma sala de aula na Universidade Federal do Piauí, a partir de reflexões durante a discussão do tema proposto por um pesquisador e professor dos alunos inseridos em grupos de trabalhos.

A experiência teve seu planejamento e sistematização dos procedimentos de trabalho conforme foi sendo sugerido após cada atividade, definindo-se metodologicamente empírica o fim da pesquisa.

Distribuídos em grupos de 10 alunos, inicialmente sem a participação do professor, e sem qualquer interferência doutrinária ou teórica imposta às discussões, e tão somente com os questionamentos definidos para suscitar os apontamentos empíricos de cada um dos alunos, na busca de intelecto primário e natural, não obstante a experiência de alguns anos de formação acadêmica.

O objetivo da experiência teve como eixo central a busca de evidências da postura pedagógica do professor, ante os métodos tradicionais e aqueles definidos como inovadores e construtivistas.

Foram elaborados encontros semanais durante 04 meses no segundo período letivo do ano de 2015, intercalados por palestras e seminários temáticas por diversas áreas de conhecimento, com a finalidade de diversidades de identificação da postura pedagógica destes profissionais.

A cada encontro dos grupos de trabalho para as reflexões do papel do professor se expôs uma temática diferente para as discussões, exigindo-se *empiricamente* relatos de cada aluno de suas convicções naturais sobre a postura pedagógica de cada professor, e cada grupo haver-se-ia consolidar um relato que representasse o pensamento do grupo como um todo.



No segundo momento, foi elaborado um debate com a participação de todos os alunos e professores envolvidos nas palestras e seminários anteriores, a partir do pensamento teórico e científico de alguns pesquisadores tradicionais, e apresentando-se as *reflexões sobre o papel do professor do ponto de vista dos alunos*, de acordo com o empirismo e natural discussão baseada naqueles pesquisadores.

A acídia do uso de teorias clássicas e o abandono de definições cientificamente conhecidas (no primeiro momento) foi eixo central para buscar a reflexões dos próprios alunos, e metodologicamente no propósito da busca de respostas dos questionamentos inicialmente definidos para a pesquisa.

Assim, a construção de reflexões próprias e naturais compor-se-ia aos resultados e discussão da pesquisa, e como definidos, contribuir cientificamente para a evidenciação da postura pedagógica do professor construtivista, segundo a visão do aluno, cujos achados empiricamente discorre-se nas seções seguintes correlacionando com a literatura que o fundamenta.

4.2. Papel político construtivista

A naturalidade com que se transforma a sociedade brasileira em partes sociais definidas como entes dominantes do poder sócio econômico e entes promotores do poder pela subordinação econômica social, fundamentalmente, segrega a informação do conhecimento com vistas à manutenção desta sociedade estabelecida.

De fato, sobre cunho social, Ferreiro (1996) afirma que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social”. Ademais, a autora adverte que “as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (FERREIRO, 1996, p. 24).

Por outro lado, Gadotti (1998) aponta o campo político-construtivista defendendo que “o estudante é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola”. E acrescenta, “é um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social teórica do que é ensinado, (...) as relações humanas estabelecidas na escola, discute a gestão da escola, o projeto pedagógico da escola”.

Neste contexto, a parcela da sociedade submetida à privação intelectual, vive numa busca incontestável de superar as barreiras impostas, assumindo direitos preliminarmente concedidos, mesmo numa teoria de sensível timidez de concessão, tal é a cidadania definida politicamente como direito.



No Brasil, em especial, essa sociedade submetida politicamente tem como aparelho de manutenção os sistemas e os modelos da escolarização nas instituições públicas; que elege metodologias tradicionais para oferecer conhecimento. Tudo como imposição do saber filtrado em teoria de comando do poder e autoritarismo.

Não seria diferente, pois o professor construtivista assume papel de colocar nova roupagem na informação direcionada aos menos favorecidos, às classes sociais mais pobres, aos desprovidos de anticorpos da submissão intelectual... uma vez que aqueles de classes sociais elevadas (média e alta sociedade) possuem mecanismos e instrumentos de poder próprio em defesa de seus ideais intelectuais.

Promover o acesso ao conhecimento científico de classes desfavorecidas é garantir-lhes a cidadania concedida no direito natural como cidadão integrante da sociedade. Assim, o professor construtivista, revestido no seu papel, proporciona a massificação do saber indistintamente.

Quaisquer que sejam as atividades utilizadas pelo professor como fim de realizar o elo entre o conhecimento e o aluno como receptivo deste, o seu objetivo será garantir um lugar ideal ao perfeito entendimento, associando ação e aprendizagem.

Além disso, Hoffmann (2006) apud Córdula (2013) também ensina que “o construtivismo parte do princípio que o processo deve ser gradual, já que cada salto cognitivo depende de assimilação e da reacomodação internalizada pela criança”

No entanto, o construtivismo oferecido pelo professor de hoje, utiliza as teorias do empirismo da associação, um conjunto de ações e reações que interagem no momento da aprendizagem através de estímulos externos combinados com agentes internos: o conhecimento empírico natural.

Contrariamente, no entendimento de Ferrari (1996), que se baseia na teoria construtivista de Jean Piaget, nas teorias sócio-interacionistas de Lev Vigotsky, e pôr fim, a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; tais pesquisadores vieram a afirmarem que “o conhecimento não está nem no sujeito (racionalismo) e nem no objeto (empirismo)”, e sim pela troca entre ambos (sujeito e objeto) interagindo e transformando o conhecimento.

Mas o que se pregoa é total negação às teorias de autoritarismo educacional, imposto no exterior científico para um interior considerado como vazio e oferecendo total valorização às faculdades existentes. Esta ideia parte de primícias resultantes de conceitos como



espontaneidade, construção, antes/durante/depois como ambiente de desenvolvimento progressivo, etc. possibilitando o transporte de conceitos da infância (individualidade de existência) aos conceitos na maturidade do conhecimento pela ação de grupo social estabelecido (faculdades científicas e tecnológicas).

Na verdade, o professor funciona nesta relação como mediador, evitando desfuncionamento desta interação e agindo diretamente na causa e na ação de elo, através de questionamentos, levando o aluno a efetuar comparações, sequências de fatos e, sempre garantindo a espontaneidade do aluno.

4.3. Papel Mediador

A aprendizagem sempre foi centrada na utilização de bens para associação como uma mediação do conhecimento, tais como: objetos, livros, revistas de comunicação de massa, os próprios colegas de classe, professor e pessoas da relação de ações/ambiente.

No construtivismo o professor se coloca na função de mediador, ou seja, o elo entre o sujeito e o objeto do conhecimento, inclusive tornando a informação como verdade de ser e agir, capacitando o objeto à realidade do mundo como existência e como ação sobre si mesmo.

Utiliza-se a simbologia como cognato do conhecimento e aparelha esse processo por instrumentalidade. A palavra é a maior de signos nesse contexto e os objetos funcionam como meio. Assim, a mediação garante a aprendizagem por um processo de assimilação, acomodação e organização do sujeito, sendo o aluno sujeito e objeto no mesmo momento.

Sobre o instrumentalidade ou objeto, Vygotsky (1984, p. 64-66), embora centrado em suas concepções psicológicas, defendeu que este tem total força motivadora inerente, e simboliza a ideia de que toda percepção humana é feita de percepções generalizadas, e mais, o autor afirma que o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele.

Na verdade, acontece uma química estabelecida no processo de mediação em que o professor se coloca nesse papel: ocorre reação se o professor atua como mediador, acelerando o processo, porém o contrário ocorre também, inibindo-se a ação quando o professor exime-se da relação ou ainda evitando a existência dessa ação.

A mediação se torna perceptível quando há construção de ambientes distintos: ação sobre o objeto como primeiro ambiente e repensar a ação como um ambiente posterior. A mediação do professor feita com total segurança e controle da ação, faz existir a reflexão crítica,



aceita pelo aluno, porém contestado por um raciocínio próprio a partir de sua experiência. O que caracteriza o desenvolvimento do conhecimento por mediação.

A ideia de mediação vem servir de resgate dos organismos intelecto-profissional na formação do conhecimento, ou seja, a presença do professor tão necessária, não obstante a utilização de meios promoverem o conhecimento.

Pois, o professor responsável pela formação de opiniões com mudança social, produz agente de bem estar do ser humano. A sala de aula é o laboratório dessa química de ação e reação, produzindo relações sociais entre objeto e sujeito, como fim ao conhecimento.

4.4. Papel do professor no erro

A busca de saber através de erros, consiste em utilizar os próprios meios existentes, caminhando por um ambiente conhecido, embora não estabelecido como verdade, mas com proximidade ao admitido como tal.

A propósito Ferrari (1996) apud Córdula (2013) ensina que “os erros são um momento de construção de conhecimento, e devem ser valorizados, pois nada mais revelador de funcionamento da mente de um aluno do que os supostos erros, porque evidenciam como ele releu o conhecimento aprendido”.

Essa possibilidade constrói falhas nos resultados, contudo, estabelece a existência do conhecimento. E o raciocínio é essa verdade. A hipótese é a máxima popular: ninguém atende sem errar!

A mediação no processo de valorizar o erro se dá por três linhas:

- *Estabelecer um equilíbrio como vigilância a partir de correções*
- *Coordenar a ação para garantir a assimilação do conhecimento;*
- *Compensar os erros ocorridos por acertos, como reconhecimento de evolução.*

O construtivismo possibilita ao professor atuar nessa performance, utilizando os meios já mencionados, reconhecendo seu papel mediador. Porém, tomar essa metodologia como prática de vistas grossas aos erros, aceitando-os sem filtrar, acomete-se no abismo da sanidade comprometida.

O professor construtivista consegue selecionar perfeitamente as ações tidas como erros, no processo de apoio ao objeto (aluno) para atingir o acerto, através de seu raciocínio.



Isso ocorre pela qualificação da estrutura existente, onde o aluno começa com identificação da ação e posteriormente possa compreendê-la e, noutro estágio, utilizar processos que facilitem o raciocínio evolutivo como signos e palavras.

Este raciocínio dos signos e palavras não provém do natural, pois segundo Vygotsky (1984, p. 33), “seria um erro acreditar na espontaneidade do conhecimento como resultado da lógica, embora exista o objeto indireto (mediador), a criança não deduz de forma súbita de signos e métodos de usá-los”.

Na verdade, ocorre uma eleição de hipóteses e teorias como direcionador da ação e vertentes de etapas eletivas para demonstrar o conhecimento: com estratégias, técnicas, instrumentos e ordenamentos.

4.5. Papel de criador de atividades

O professor construtivista é aquele que assume o papel de criador de atividades.

Porém, na escola tradicional, a sala de aula tem uma organização linear, de cima para baixo. O professor é o sujeito do processo e o aluno é o objeto.

Tudo está centrado na figura do professor, enquanto que o aluno tem que ouvir tudo o que o professor diz e então assimilar e depois reproduzir serão idênticos, mas com as palavras pelo aluno ouvidas. O sistema é rígido e autoritário, o tempo é limitado.

Este aspecto faz lembrar a metodologia Skinneriana, ou seja, preparar o indivíduo para uma finalidade específica, esquecendo o seu eu, a sua condição de pessoa, com direito de pensar, dar opinião e até mesmo participar ativamente do desenvolvimento de sua comunidade (OGASAWARA, 2009).

Haja vista as escolas técnicas (Institutos Federais de Ensino Tecnológico) criadas no Brasil com único propósito de moldar a pessoa em autênticas máquinas manobráveis, ou seja, homens robôs.

Já a escola construtivista tem sua sala de aula divergente e convergente simultaneamente. Divergente no sentido de que todos participam do processo em que todos são o sujeito, participando das atividades criadas pelo mediador, e convergente porque vão todos caminhar em busca do(s) objetivo(s) dessa(s) atividade(s).

Nesse processo de inter-relação construtivista, a escola perde a rigidez, o horário e a duração das atividades ficam sujeitos ao tempo de execução e conclusão das mesmas, como ocorre nas universidades.



O material bem como as atividades, ficam a critério do professor ou dos próprios alunos mediante orientação do seu professor, de acordo com a área de atuação de cada um, tornando o ensino uma atividade preguiçosa, senão pouco cansativa.

4.6. Conclusão

Este trabalho teve como resultados a apresentação das reflexões sobre o papel do professor construtivista no ponto de vista dos alunos, a partir de uma experiência de grupos de trabalho, abandonando teorias clássicas e definições doutrinárias, para conseguir o objetivo central da pesquisa que foi a busca de empirismo natural das concepções dos alunos acerca da postura pedagógica de cada profissional observado durante as atividades desenvolvidas.

Foram realizadas também as atividades de palestras e seminários como objeto de observação com o ponto de vista dos alunos envolvidos nos grupos de trabalho, dos temas de referências bibliográficas expostas por profissionais de educação, com o fim de identificação da postura pedagógica destes.

As preposições questionadas foram superadas e, atingidos os objetivos através dos relatos e o desenvolvimento sistematizado daquelas concepções, evidenciadas nas reflexões dispostas ao longo deste resumo expandido, que refletem o contexto operacional da pesquisa.

O aprendizado e acréscimo científico estão centrados na postura acadêmica de cada aluno, expondo sua maturidade e concepção na reflexão, quando define metodologicamente revestido do empirismo acadêmico, o papel construtivista, papel mediador, papel no erro e papel nas atividades de um profissional de educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: *Ensino de ciência: unindo a pesquisa e a prática*, Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.

BECKER, F. O que é construtivismo? In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 83, abr./jun. p. 7-15. Brasília: AEC-Unb, 1992.

CÓRDULA, Eduardo B. de Lucena. *Construtivismo e o ensino-aprendizagem na sala de aula*. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br>

[/biblioteca/educacao/03](#)

[94.html](#)>. ISSN 1984- 6290. Acesso: 20.06.2016.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação de aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. Disponível em www.itc.nutes.ufrj.br/.../ideais_avaliao



ão-lead.pdf.> Acesso: 02.07.2015.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro. In: *Revista Educar e crescer*. 01 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.educarparacrescer.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428129.shtml>> Acesso em 01.08.2016.

ca/jean-piaget-428129.shtml> Acesso em 01.08.2016.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização e processo*. São Paulo: Cortez: 1996. GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 26ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *O professor como agente político*. 4ª ed. São Paulo: out. 1995. OGASAWARA, Jenefir S. V. *O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível*. (Monografia). Salvador: UNEB, 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

SOBRE OS AUTORES



RENATO FERREIRA DOS SANTOS

Professor língua portuguesa na Rede Pública Municipal e Privada em Valparaíso de Goiás (GO) por 25 anos (aposentado). Licenciado em Pedagogia na FIPLAC (GO). Licenciado em Letras pelo INSTITUTO AXIOMA (GO). Pós-Graduado em Gramática pelo CESB (GO). Habilitado em Francês pelo Centro de Cultura Francesa da UFPI. Lecionou em escolas de línguas estrangeiras de inglês e francês. Artigos na área da educação publicados em anais de congressos, periódicos e jornais.



ROGÉRIO FERREIRA DOS SANTOS

Professor da Universidade Federal do Piauí/UFPI desde 1995 (tornando-se Universidade Federal do Delta do Parnaíba/UFDPar a partir de janeiro de 2020). Bacharel em Ciências Contábeis no CESVALE em Teresina-PI (1992). Especialização em Matemática pela UFPI (1998) Mestre em Ciências Contábeis na Universidade de São Paulo/USP (2003). Doutor em Gestão de Empresas na Universidad Autónoma de Asunción/UAA (2013). Doutorando em Economia na Universidade Católica de Brasília/UCB (2018-2021). Artigos publicados nas áreas de educação, contabilidade, gestão de empresas, economia, finanças, turismo e direito.

NOTA DOS AUTORES

Este livro é indicado para os profissionais da educação e áreas afins em uma leitura especificada do tema. Sugerido também como leitura complementar nos cursos de graduação nas áreas de pedagogia, políticas públicas, ciências sociais.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

RENATO FERREIRA DOS SANTOS
ROGÉRIO FERREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PERFIL DO PROFESSOR



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

RENATO FERREIRA DOS SANTOS
ROGÉRIO FERREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO:

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PERFIL DO PROFESSOR**



2021